



**De synligt usynlige**  
**Skolens fortælling(er) om den stille mistrivsel**

Bach, Stine Saaby

*Publication date:*  
2020

*Document version*  
Også kaldet Forlagets PDF

*Document license:*  
[CC BY-NC-ND](#)

*Citation for published version (APA):*  
Bach, S. S. (2020). *De synligt usynlige: Skolens fortælling(er) om den stille mistrivsel*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

# De synligt usynlige

Skolens fortælling(er) om  
den stilles mistrivsel

Stine Saaby Bach  
Ph.d.- afhandling  
Institut for kommunikation  
Københavns Universitet

## Indholdsfortegnelse

Forord.....	5
Indledning .....	6
Forskningskontekst .....	8
Disposition .....	10
Kapitel 1: Den stilles mistrivsel .....	13
1.1 Danske skolebørns (mis)trivsel .....	14
1.2 Fokusering af den stilles mistrivsel .....	17
1.2.1 Social angst som eksemplarisk for den stilles mistrivsel .....	17
1.3 Forskningsfelt, afgrænsning og fokusering .....	23
Kapitel 2: (Meta)teoretiske perspektiver .....	30
2.1. Magt-viden-subjekt, som afsæt og udgangspunkt .....	31
2.2. Skole og pædagogik som statsledelse og adfærdsledelse .....	31
2.2.1. Magt .....	33
2.2.2 Magt som adfærdsledelse .....	35
2.2.3 Statsledelse: med skole og velfærdsstat som ramme for magt .....	38
2.2.4 Interventionen .....	41
2.2.5 Magtens tosidethed .....	41
2.2.6 Modmagten .....	42
2.2.7 Magtens subjektiverende virkninger .....	42
2.3 Den stilles mistrivsel som sprogligt og socialt konstitueret .....	43
2.3.1 Den sproglige (og videnskabelige) konstituering .....	44
2.3.2 Det diskursives forankring i skolen som institution .....	50
2.3.3 Normaliteten, afvigelsen og kontekstualiteten .....	51
2.3.4 Socialitet og sociale kompetencer som omdrejningspunkt .....	54
2.4 Foucaults teori som kritik .....	58
2.4.1 Udformning af kritikforståelse .....	59
4.2.2 Kritik som en del af (velfærds)statslig praksis .....	62
4.2.3 Kritikkens empiriske afsæt .....	64
4.2.4 Kritikkens sigte .....	65
2.5 Opsummering i problemformulering og forskningsspørgsmål .....	66
Kapitel 3: Metode .....	67
3.1 Det empiriske grundlag .....	68
3.2 Udvælgelsen af respondenter .....	70

3.2.1 Valg af respondentgrupper.....	70
3.2.2 Udvælgelse og rekruttering.....	71
3.3 Interviewguidens udformning .....	76
3.4 Metodiske fremgangsmåder .....	81
3.4.1 Interviewtekniske overvejelser .....	81
3.4.2 Ethiske overvejelser .....	83
3.4.3 Transskribering .....	87
Kapitel 4: Analysestrategi .....	89
4.1 Den abduktive tilgang .....	89
4.2 Analysemodel .....	90
4.2.1 Den teoretiske rammesætning .....	91
4.2.2 Den empiriske oparbejdning.....	92
4.2.3 Teoretisk udfoldelse: at kigge på de empiriske analyser med teori.....	94
4.2.4 Begrebsliggørelsen og fortællingen .....	98
4.3 formidling.....	99
Kapitel 5. Problemkonstituering i et grænseland .....	102
5.1 De flydende problemfremtrædelser .....	102
5.1.1. Hvad skolen (ikke) ser: den stilles (u)synlige mistrivsel .....	103
5.1.2. Mellem det konstaterende, ubehagelige, problematiske og syge.....	110
5.1.3. Mellem individuelle dispositioner og sociale forhold .....	114
5.1.4 Den stilles mistrivsel i et grænseland .....	127
5.2. Den stille i det individualiserede i fællesskab .....	129
5.2.1. Individualisten i fællesskabet .....	130
5.2.2. Fra stille til mistrivsel: Når skolen bliver et problem for den stille .....	137
5.2.3. Den synligt usynlige: Når den stille bliver et problem for skolen .....	145
5.2.4. Kontekster, forandringer og problemforskydning.....	151
5.3. The unusual suspects .....	154
5.3.1. Den mistrivselspotentielle pigekultur og de dobbelt usynlige drenge .....	155
5.3.2. Mellem at kunne og vise (man kan) .....	162
5.3.3. De privilegerede problembærere .....	166
5.3.4. Hvem skolen ser - gennem de store fortællinger .....	171
Kapitel 6: Intervenerende balancer i et grænseland .....	173
6.1 Elevens tilpasning i et grænseland.....	174
6.1.1 Med eleven som udgangspunkt .....	174

6.1.2 Intervention i et grænseland .....	176
6.2. Balancerende interventioner mellem at være og skulle .....	178
6.2.1. Det lede(n)de relationsarbejde; fra at skulle til at ville.....	179
6.2.2. Tilpasningsbalancen; fra at skulle til at kunne.....	185
6.3 Intuitivt, affektivt og 1:1 – med latente statstilknytninger .....	191
6.3.1 På umiddelbart individuelle og intuitive skøn .....	192
6.3.2. Den affektive drivkraft – og dennes kobling til statens energi.....	194
6.4 Fra at være til at mangle til at kunne .....	198
6.4.1. Fra at være til at mangle .....	198
6.4.2. Fra at være til at kunne.....	203
6. 5. Opsamling.....	207
Kapitel 7: Konklusioner.....	208
7.1 Forskningsbidrag.....	216
7.1.1 Fra fakticitet til fremtrædelse .....	217
7.1.2 Fra enkeltfaktorer til subtile sociale mekanismer .....	218
7.1.3 Fra skel til forhandlinger .....	219
Litteraturliste.....	221
Dansk resumé .....	228
Summery.....	229
Bilag: Interviewguides .....	230

## Forord

Nu sidder jeg endelig med produktet af 3 års arbejde: et arbejde, der har givet mig indsigt i den stilles mistrivsel i folkeskolen. Et arbejde, som jeg også håber, andre i forskningen såvel som i praksis vil kunne drage nytte af. Projektet er, selvom det bærer mit navn, langt fra mit alene. Mange mennesker været med til at gøre det muligt og haft stor indflydelse på, hvordan det er endt ud – og til dem vil jeg give en stor tak.

Først en tak til mine respondenter, der helt grundlæggende har muliggjort projektet: til velfærdsarbejderne for at dele jeres daglige arbejde og til eleverne for at åbne jeres personlige historier for mig.

Tak til min vejleder Trine Øland for en altid grundig, kvalificeret og konstruktiv vejledning ned i mindste detalje. Tak for både at indføre mig i pædagogikkens felt og for at gribe mit sociologiske udgangspunkt og føre det videre. Sammen med den faglige kvalificering af projektet, så tak for dit store engagement i dine PhD-studerende og vores velbefindende, som bl.a. resulterede i en vigtig base i KUs PhD-gruppe. Og tak til jer: Stine T, Malene, Lone, Sofie og Nanna for et solidarisk og på alle måder givende miljø at være i. Tak for spejling, gensidig støtte og faglig udfordring - det betød så meget. Tak til kollegaer på KU for hjælpsomhed og sparring – og særligt tak til Jan for et konstruktivt præforsvar. Endeligt en stor tak til det administrative personale på KU, som altid har været venlige og hjælpsomme i stort og småt.

Tak til min bi-vejleder Vibe Larsen på KP for en faglig vejledning, som med sin praksisnærhed supplerede Trine på bedste vis, men også for personlig støtte og for at udgøre et altid trygt bindeled til KP, hvor det altid var rart og givende at komme. Tak også til Lotte Hedegaard for at huse mig i mit miljøskifte på DPU – og for gode diskussioner og yderligere pædagogisk indsigt.

Uden for murerne, så skylder jeg en stor tak til min søster Sara for evige diskussioner og sparing gennem hele projektet og for i slutfasen at have gransket hvert et komma. Tak til Lone, min sparingspartner og mit primære faglige fællesskab gennem mange år, for endnu engang både at udfordre og støtte mig på allerbedste vis. Tak til Christian for at åbne og holde mit blik for pædagogisk praksis – og for hverdagsstøtten både praktisk og mentalt. Endeligt tak til Ejgil, bare fordi du er. Tak, for at holde mig fast i nærheden og for at opretholde hverdagens struktur.

Tak – og god læselyst!

# De synligt usynlige

## Skolens fortælling(er) om den stilles mistrivsel

### Indledning

I skolen skal man kunne holde sig i ro, være stille og høre efter, hvad der bliver sagt. Bare ikke for meget, for man skal også være interagerende, deltagende, verbal og "på". Krav, der gradvist har manifesteret sig i skolens læringsmiljø- og former.

Når man kigger ind i klasserummet, så kan man fornemme en anden ramme om læringen end tidligere. Mest umiddelbart i organiseringen af klasserummet, hvor bordene ikke længere altid peger frem mod læreren, men er sat sammen på nye måder. I mindre "øer", i hestesko; på måder, hvor eleverne kan se hinanden og ikke bare læreren. Materielle ændringer, der sætter de fysiske rammer fra undervisningens lyt-og-lær til læringens interaktion. Et særligt rum synes således skabt for måden eleven indgår socialt på og stiller krav om bestemte sociale kompetencer.

Bestemte måder at organisere skole på betyder nemlig bestemte måder at (kunne) være elev på – og bestemte roller til bestemte elevgrupper. En af dem er den stille elev. Den, der aldrig har hånden oppe i undervisningen. Den, der ikke siger noget i gruppearbejdet. Den, der sidder på sin plads og finder sine bøger, mens de andre snakker videre efter frikvarteret. Den, der rødmer, ryster eller måske græder, når der skal fremlægges. Eller bliver væk. For ligesom det at være stille kan være sværere for nogle end for andre, så gælder også det modsatte. For den stille elev *skal* "på banen". Det er en del af skolens sociale mål for og krav til eleverne: At kunne synliggøre deres viden. Mundtligt. Være deltagende. Vise hvem de er. Skolemæssige koncepter, der er blevet så uomgængelig, at de er vanskelige at forholde sig kritisk til. Og som viser, at der er grænser for, hvor stille, man kan være.

Og det kan være svært, hvis man *er* stille – men ikke må være det. "Ræk hånden mere op", er angiveligt en sætning, mange stille elever gennem tiden har hørt fra skolen. Men i dag fremstår "problemet med at være stille" mere omfattende. Hvor det sociale ubehag - om man er genert, socialt tilbageholdende eller socialt angst - forekommer særligt vanskeligt i dagens skole.

Projektet er på en sådan baggrund drevet af en forskningsmæssig nysgerrighed rettet mod, hvordan dette forhold konstitueres; hvordan den stille elev og dennes mistrivsel bliver til som problem i

skolen gennem dennes rammesætning af socialitet, der bliver grundlag for differentiering, subjektivering og regulering af eleverne.

I dikotomien "den vilde" og "den stille" elev, så synes netop den stille inden for pædagogisk/sociologisk forskning at være sparsomt behandlet - eller blot figurere i periferien af forskning i dem, der ikke kan være netop stille. Jeg ønsker med dette projekt at flytte blikket fra elever, der ikke kan være stille, til dem, der ikke kan lade være. Til elever, der mester skolens sociale krav om at holde sig i ro, være stille og høre efter, men afviger fra de ekspressive og interagerende samme – og mistrives i det.

Jeg ønsker derfor at undersøge den stilles mistrivsel med udgangspunkt i, hvordan denne kan ses i relation til en bestemt måde at bedrive skole på; hvor centrale aspekter af de sociale rammer på mange måder kan betragtes som værende lig de udløsende faktorer for den stilles mistrivsel - og hvordan denne derfor skabes som et kontekstuel fænomen, når en given social adfærd afviger fra sine rammebetingelser i en vedvarende og mistrivselsskabende uoverensstemmelse.

Det betyder også en undersøgelse af skolen og den normalitet og normativitet den stille elev afviger fra og mistrives i. Her kan skolen betragtes som et af de mest relevante steder overhovedet at undersøge normative strømme og normalitetens rækkevidde. For her skal (næsten) alle være, i årevis, hele dagen og i nogle af de måske mest grundlæggende år. Skolen er således et centralt sted for bred socialisering og normalisering - men også for konstituering af afvigelse og tilpasningen af dem, der falder udenfor.

På den baggrund laver jeg en undersøgelse af den måde, den stilles mistrivsel konstitueres i skolen som problem såvel som pædagogisk objekt, i relation skolens rammer for socialitet. Dette bygger projektet op omkring følgende problemformulering:

*Hvordan konstitueres den stilles mistrivsel som problem i skolen og gøres til objekt for pædagogisk intervention?*

mens følgende vil udgøre mine arbejdsspørgsmål

*Hvordan tales der om den stilles mistrivsel (som problem)?*

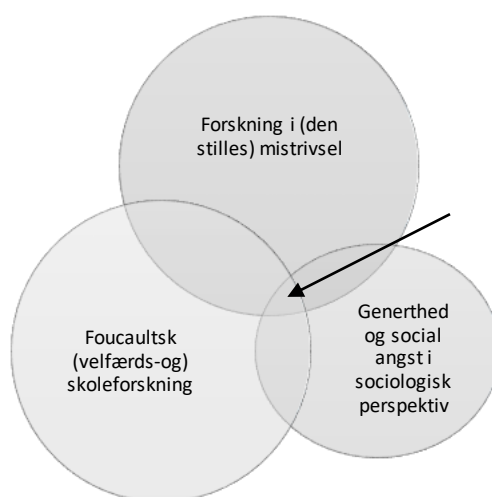
*Hvilken forståelse af socialitet italesættes i skolen?*

*Hvordan italesættes det pædagogiske arbejde med socialitet?*



## Forskningskontekst

En sådan problemstilling indeholder to hovedkomponenter; en bestemt form for mistrivsel og en bestemt måde at betragte den på. Jeg etablerer derfor forskningskonteksten for projektet gennem hhv. konstruktionen af et genstandsfelt, der indfanger den stilles mistrivsel, og indskrivningen af denne inden for et perspektiv, der betragter den som en relationel afvigelse i kontekst af skolen. Projektet etableres derfor ud fra - og skriver sig ind i –eksisterende forskningsområder, der gælder hhv. forskning i den stilles mistrivsel og bestemte anskuelsesvinkler på mistrivsel og afvigelse. I krydsfeltet mellem de to ligger forskning, som allerede kombinerer centrale aspekter af de to og derfor agerer bindeled, og som jeg på mange måder tager direkte afsæt i og skriver mig op imod. På den baggrund angiver jeg projektets placering i sin forskningskontekst, som følger:



Forskningskonteksten er i sit indhold indhentet og udvalgt som "*berry picking*" (Bates 1989), hvor den er gjort produktiv og informerende i den forstand, at den giver blik for noget såvel som noget at se ud fra, samt skaber dialog med anden forskning. Dette gælder både den forskning, jeg taler direkte med (på), men også den forskning, der ligger som en mere implicit ramme rundt om projektet. Forskningskonteksten er således etableret fagligt selektivt og navigerede ud fra et problemstillingsorienteret fokus, hvor inddragelsen er meningsfuld for undersøgelsens formål.

Den stilles mistrivsel som genstandsfelt er skrevet frem i mistrivselserforskningen gennem større nationale undersøgelser af mental (mis)trivsel, som jeg har udvalgt direkte og på baggrund af deres størrelse og uomgængelighed i den viden, der ligger på området. Dette var en prioritet for at etablere mistrivselens forskningskontekst fra ud danske forhold, men for at koble projektet til den

brede og tilgængelige viden herom, jeg antager også er i spil uden for forskningen verden. Denne er suppleret med mere specifik dansk og international forskning i den stilles mistrivsel, som er afsøgt i forskningsdatabaser på nøgleord, hvorudfra der er ”plukket” selektivt, når noget skrev mit genstandsfelt frem eller fremdrog aspekter, der kunne udvide eller skærpe dette.

Perspektiverne skrives frem på baggrund af dansk og international forskning i, hvordan mistrivsel og afvigelse kan ses i relation til en samtid, som hovedsageligt er fundet ved en såkaldt ”snowbaling” (Biernacki & Waldorf 1981), hvor referencer rundt i særligt foucaultforskningen teoretiske skoler er blevet fulgt. Disse er ligeledes indkredset og udvalgt ”berrypicked” (Bates 1989), så de udgør et meningsfuldt og sammenhængende perspektiv på den stilles mistrivsel.

Begge forskningskontekster er til dels etableret som udgangspunkt og afsæt for projektet, mens den gennem analysen er suppleret yderligere og skærpet til perspektivering af resultaterne heri.

Således har jeg fravalgt et systematisk review og heller ikke gjort forskningskonteksten hverken udtømmende eller bredt afdækkende for den, der måtte ligge på feltet. Dette skyldes især det forhold, at jeg selv konstruerer mit genstandsfelt og derfor kun bruger aspekter af forskellige forskningsområder, snarere end at skrive mig ind i et enkelt, samt at jeg afsøger noget heri, som ligger, men ikke nødvendigvis er det centrale, i anden forskning.

Endeligt er projektet prædefineret i sin overordnede forskningskontekst, hvor det er blevet til på baggrund af en bevilling fra PhD-rådet for uddannelsesforskning og har sin forankring i konsortiet mellem læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole og afdeling for pædagogik på Københavns Universitet, mens jeg har min uddannelsesmæssige baggrund i sociologien. Dette skaber i sig selv projektets grundlæggende forskningskontekster og er afgørende for, hvordan jeg tilgår det. Jeg forener disse på en måde, hvor feltet er skolen (og skoleforskningen), fokusområdet pædagogikken (og pædagogisk forskning) og de grundlæggende metoder og teorier sociologiske (og sociologisk forskning). Herved skabes en oplagt fusion mellem felt, fokus og fag, som er gensidigt inspirerede og overlappende forskningsområder.

De primære forskningskontekster vil herefter blive præsenteret, som de forskellige kapitler vil udfolde dem, når jeg optegner projektet i sin disposition, som også vil skabe et samlet overblik.

## Disposition

Genstandsfeltet for projektet konstruerer jeg i kapitel 1 som den stilles mistrivsel i folkeskolen; som de generte og socialt tilbageholdende og/eller dem, der har (social) angst, hvor ubehaget i det sociale står som fællesnævner. Den stilles mistrivsel er mit begreb, som jeg konstruerer ud fra anden forskning, hvor jeg med afsæt i social angst som diagnose udvider denne med mistrivsel, der grænser op hertil, gennem argumentationer for den stilles mistrivsel som ét samlet fænomen. Dette udmøntes i den analytiske prækonstruktion, jeg arbejder videre med som projektets genstandsfelt.

Konstruktionen af den stilles mistrivsel bygger på forskellige tendenser i anden forskning, der giver belæg for at tale om en tendens i mistrivsel hos de stille, generte og socialt tilbageholdende, der knytter an til ubehaget i det sociale. Denne skrives frem på baggrund af skolebørns- og trivselsundersøgelser (Skolebørnsundersøgelsen 2018, VVF 2014, Sundhedsstyrelsen 2011), diagnoseforskning (Sundhedsdatastyrelsen og Sundhedsstyrelsen 2018, Dalsgaard m.fl. 2019), definitioner på social angst (ICD-11), samt forskning i, hvordan forholdet mellem at være stille og mistrives kan forstås (Rubin, Coplan og Bowker 2013, Inam, Mahjabeen og Abiodullah 2017). Forskningskonteksten suppleres gennem kapitlet med fremstillinger af den stilles mistrivsel uden for forskningens verden (Angstforeningen 2019, Sind 2019, Cool kids 2019).

Disse individuelt orienterede perspektiver på den stilles mistrivsel fører jeg gennem kapitlet over i den sociologiske forskning heri, som ligger hos særligt Susie Scott (2007, 2006, 2004), og som vil afgrænse og fokusere genstandsfeltet.

I kapitel 2 etablerer jeg projektets metateoretiske ramme, som jeg bygger op omkring Michel Foucault (1971, 1982, 2002, 2007, 2008), samt supplerende forskning inden for et sådant perspektiv (Villadsen 2017, Dean og Villadsen 2012, Krejsler 2004, 2003, Pedersen 2016). Med dette åbnes der op for en undersøgelse af, hvordan den stilles mistrivsel konstitueres sprogligt - og altså betingelserne for, at den stilles mistrivsel bliver til som socialt fænomen, når forskellige diskurser centrerer herom og gør, at den kan forstås og handles på, på bestemte måder. Her skriver mig også ind i Foucaults magtforståelse, hvor differentieringen får sit udspring, og berammer mistrivselen relationelt med afsæt i sin sociale kontekst.

Med dette perspektiv skriver mig også ind i en forskningskontekst af studier i normalitet og afvigelse, og sådanne perspektiver på folkeskolen (Gilliam og Gulløv 2012, Gilliam 2010, Bartholddson 2008).

Gennem kapitlet placeres det foucaultske gennem Stephen Ball (2017) i en kontekst af skolen, hvor jeg også gennem Norman Fairclough (1992) binder det diskursive op på en organisatorisk praksis og skolens strukturelle funktion. Endeligt skriver jeg med afsæt i AAU projektet ESSET (2016) socialitet frem som differentieringens omdrejningspunkt, når jeg sætter den stilles mistrivsel i spil som afvigelsen fra en bestemt måde at være social på.

I tredje kapitel præsenterer jeg projektets empiri og de metodiske tilgange bag dens tilblivelse. Projektet vil empirisk bero på 15 semistrukturerede fokuserede kvalitative interview (Tjora 2019, Tanggaard og Brinkmann 2015) med både skoles velfærdsarbejdere (lærerne, PPR og UU) og stille elever i mistrivsel. Gennem interviewene søger jeg at belyse den socialt og diskursivt mobiliserede konstituering af den stilles mistrivsel, når disse berammes i deres indhold af Foucault, som gennem kapitlet operationaliseres fra det teoretiske perspektiv til konkrete interviewspørgsmål.

Gennem kapitlet sætter jeg med Bourdieu (1999) særligt metodisk fokus på, hvordan det strukturelt funderede perspektiv kombineres med interviews som metode, når de strukturelle dimensioner udledes gennem enkeltpersoners fortællinger. Endeligt fremstiller jeg den metodiske proces; fra den brede udvælgelse af informanter (Zerubavel 2007) til interviewenes udførsel (Tanggaard og Brinkmann 2015, Bourdieu 1999), samt de etiske udfordringer, der ligger heri (Jensen, Rasmussen og Kragh 2014).

I fjerde kapitel etablerer jeg projektets analysestrategi. Denne skriver jeg frem som en abduktiv tilgang (Järvinen og Mik-Meyer 2017), som bevæger sig dialektisk mellem teori og empiri. Jeg konstruerer og konkretiserer denne tilgang som en analysestrategisk model, hvorudfra analysen laves gennem fire overordnede trin, når den retningsgives og berammes teoretisk, oparbejdes empirisk, udfoldes teoretisk og ender i begrebsliggørelser og en analytisk genbeskrivelse af den stilles mistrivsel.

Gennem kapitlet sætter jeg med Aksel Tjora (2019) særligt fokus på den analysestrategiske udfordring, der ligger i at arbejde ud fra et teoretisk prædefineret udgangspunkt, men stadig bedrive empirisk forskning. Dertil angiver jeg de epistemologiske bevægelser fra interviewdata til strukturelle analyser gennem Bourdieus (1999) udlægninger heraf.

I femte kapitel starter analysen, hvor jeg i første del fremdrager konstitueringen af den stilles mistrivsel som problem. Heri behandler jeg først, hvordan denne kommer til syne i skolen, kategoriseres og forklares som problematik. Efterfølgende inddrager jeg skolen som kontekst, som jeg skriver frem i sine normativiteter og de rammer, der gennem læringsformer og pædagogikker opstilles for elevernes socialitet, og efterfølgende relaterer til, hvordan den stilles mistrivsel tales frem i relation hertil. Endeligt fremdrager jeg den elevgruppe, den stilles mistrivsel tilskrives, og ser på, hvad denne betyder for problemets konstituering. Den foucaulske ramme vil være analytisk drivkræft gennem hele kapitlet, mens særligt Tekla Canger (2018) og David Gilborn (2017) inddrages i tolkningen af problemgruppen.

I sjette kapitel følger analysens anden del, hvor jeg behandler, hvordan den stilles mistrivsel konstitueres som objekt for intervention. Her fremdrager jeg nøgletendenser i den pædagogik, der anvendes, når den stilles mistrivsel ledes mod det, jeg skriver frem mellem bedring og tilpasning. Endvidere går jeg ind i, hvordan velfærdsarbejdet og -arbejderen herom konstitueres i sine grundforståelser, samt hvordan eleven gøres til objekt for intervention. Også her vil Foucault være analytisk styrende, mens særligt Tess Lea (2008, 2012) inddrages supplerende i tolkningen af velfærdsarbejdet.

I det syvende og sidste kapitel konkluderer jeg på analysens resultater, som jeg efterfølgende fremdrager i sine bidrag til forskningsfeltet.

## Kapitel 1: Den stilles mistrivsel

Det genstandsfelt, jeg arbejder med gennem projektet, er en analytisk prækonstruktion, jeg skaber i kombinationen af en række trivselsproblematikker, jeg fremdrager gennem anden forskning. Herigennem konstruerer jeg analytisk det, jeg kalder den stilles mistrivsel, som samler, hvad jeg løbende vil argumentere for som beslægtede former for mistrivsel. Den stilles mistrivsel konstruerer jeg som en socialt orienteret mistrivselsform hos den stille elev, hvor mistrivslen er en direkte følge af at være social - og er altså ikke at forveksle med at mistrives på en stille måde af andre årsager<sup>1</sup> - eller blot at være stille (og trives i det).

Ditte Winther-Lindqvist (som præsenteres senere) udfolder forskellen mellem bare at *være* stille (som man kan være det af forskellige og ikke nødvendigvis ubehagelige årsager) til at *mistrives* som stille. Her udfolder hun, hvordan den stille kan opleve: *"et betydeligt ubehag ved at være i centrum for andres opmærksomhed, og ubehaget viser sig også på andre måder end ved ordknaphed (f.eks. ved blussen, motorisk uro, flakkende blik, tørhed i halsen, som ofte ledsages af skamfuldhed/selvbebrejdelse hos den berørte)"* (Winther-Lindqvist 2012:381).

Kapitlets vigtigste fokus og største analytiske udfordring er at sammenkoble den mistrivsel, der fremstilles i anden forskning, og få det fælles aspekt, jeg ønsker at sætte fokus på, til at træde frem. Mit analytiske greb om dette er, at jeg tager afsæt i diagnosen social angst, som jeg udvider med andre former for, hvad jeg betragter som beslægtet mistrivsel, som indeholder ubehag ved det sociale, men ikke har en diagnostisk karakter. Dette gør jeg ud fra en præmis om, at jeg ikke ser selve diagnosen som havende patent på mistrivslen, men snarere som én måde at begribe den på<sup>2</sup>, der viser en bestemt måde at mistrives på, som testes eller udpræges gennem diagnosen.

Når jeg laver sammentænkningen af social angst som diagnose med ikke-diagnosticerede tilstande, så forstår og legitimerer jeg dette gennem sondringen mellem *"illness"* og *"disease"*, som betegner henholdsvis oplevet og virkelig (forstået som biologisk påviselig) sygdom (Nettleton 1995, se også

---

<sup>1</sup> Således udelukker jeg såkaldt indadvendt mistrivsel som bl.a. depression, selvskade, spise forstyrrelser mv., som selvom de antageligt også kan have sociale årsager ikke direkte relaterer sig til *at være* (i det) sociale.

<sup>2</sup> Diagnoser som en udbredt måde at forstå børn og unges mistrivsel indikeres af et nyere dansk studie, der opgør procentdelen af danske børn og unge (op til 18 år) med diagnoser til at udgøre 15,1 %, samt en stigning i diagnoser, hvor en dobbelt så stor andel af de 15-årige har i 2017 en psykiatrisk hospitalsdiagnose (8,9 pct.) ift. i 2010 (4,4 pct.) (Dalsgaard 2020:156-57).

Bach 2010). Herigennem afskærer jeg mig fra vurderinger af, hvorvidt diagnosen er virkelig som sygdom eller ej, men at den personlige mistrivsel er forekommende - uantastet af, hvordan den kategoriseres. På den måde holdes mit fokus på oplevelsen af mistrivsel og den sociale virkelighed omkring den og ikke en art bagvedliggende sandhed om "mistrivslen selv".

Jeg har på den baggrund valgt at samle social angst og det, jeg vil betragte som dens grænsetilfælde, under ét, så jeg kan udfolde og undersøge en bredere mistrivselssproblematik end blot selve diagnosen. Den sociale angst skriver jeg således frem som sammenvævet med anden mistrivsel, som jeg analytisk konstruerer i en samlet mistrivselssform, som fremstår flydende i sine overgange og skæringspunkter, men trækker på det, jeg ser som samme grundforståelse af mistrivsel.

Kapitlet er struktureret i en gradvis indkredsning fra forskning i (mis)trivsel hos skolebørn generelt, hvor jeg også inddrager forskning i diagnoser som ét udtryk for mistrivsel. Dette fører jeg derefter over i en fokusering af den stilles mistrivsel, som skrives frem gennem social angst som diagnose og efterfølgende udvides med det, jeg vil argumentere for som beslægtede mistrivselssformer. Herigennem skaber jeg løbende en analytisk argumentation for, hvordan den stilles mistrivsel er at forstå som et grænseland, som jeg slutteligt samler i én definition heraf, der bliver projektet omdrejningspunkt.

Den stilles mistrivsel sætter jeg efterfølgende i relation til sin forskningskontekst, hvor jeg fremdrager den inden for forskellige biologiske og psykologiske forskningsfelter, som jeg samtidig afgrænser mig fra, når jeg skærper projektets sociologiske fokus.

Jeg starter kapitlet i dansk mistrivselssforskning for at give projektet afsæt i den danske kontekst, jeg ønsker at undersøge, og udvider derefter med international forskning for at fremvise og trække på en bredere og mere emnespecifik forskningskontekst.

### 1.1 Danske skolebørns (mis)trivsel

Skolebørns trivsel er projektets overordnede emnemæssige forskningskontekst og et fokus, som er fremtrædende både i forskning og politisk (og i disses interne sammenhæng). Dette ses internationalt i bl.a. WHO's "Mental Health Action Plan 2013-20" (Dalsgaard m.fl. 2020:156) og nationalt bl.a. i, at øget trivsel er et af hovedformålene med skolereformen, hvor også obligatoriske løbende trivselsmålinger kom til (Arnfred og Langager 2015:249,264-65).

Et fokus på skolebørns trivsel har - ud over det åbenlyse incitament til, at børn har det godt - en bred relevans skole- såvel som samfundsmæssigt. I Sundhedsstyrelsens rapport "Psyisk mistrivsel blandt 11-15-årige – bidrag til belysning af skolebørns mentale sundhed" (2011) kobles trivsel til, hvordan: *"Det har alvorlige konsekvenser for skolebørn selv fx ringere læring og meget fravær, hvis de igennem længere tid oplever at have det dårligt og fungerer dårligt i hverdagen"* (Sundhedsstyrelsen 2011:13). Ligeledes konkluderer Vidensråd for forebyggelses(VFF) i deres rapport "Børn og unges mentale helbred. Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige forebyggelsesindsatser", at et dårligt mentalt helbred i ungdommen har bredere sociale konsekvenser, bl.a. fordi det forringer muligheden for uddannelse (VFF 2014:12), samt at flertallet af psykiske lidelser opstår i ungdommen, hvorfor: *"Det er vigtigt med en tidlig indsats, hvis der skal ske en bedring i det mentale helbred i befolkningen"* (VFF 2014: 8).

Jeg fokuserer skolebørns mistrivsel ind til at omhandle netop de tidlige ungdomsår og udskolingen, hvor mistrivsel i netop det sociale antages at træde frem på en særlig måde. Dette begrundes jeg i, at selve det sociale udvides, når børn bliver til unge og *"gennemgår en omfattende udvikling mentalt og socialt, og hvor deres sociale liv ændrer sig fra at være overvejende forældrestyret til i højere grad at være influeret af venner, medier og det omgivende samfund"* (Sundhedsstyrelsen 2011:17). Dertil antager jeg med baggrund i Susie Scott (som vil blive præsenteret sidst i kapitlet), at der i denne periode sker noget særligt i netop den stilles mistrivsel, hvor barndommens *"fearful shyness"* over for det fremmede skifter til ungdommens *"self-conscious shyness"*, hvor ubehaget knytter sig til, at andre forholder sig negativt til en (Scott 2004:130). Endeligt antager jeg her et skifte i den sociale perception af den stilles mistrivsel, hvor eksempelvis generthed kan være nuttet i de tidligere barneår, men i ungdommen begynder at blive (også forstået som) mere problematisk (Scott 2004:130). Dette udbygges i dansk skolekontekst af Ditte Winther-Lindqvist, som argumenterer for at skolens tålmodighed over for de stille elever falder med alderen, hvor forventningen stiger til, at eleven nu kan indtage elevrollen (Winther-Lindqvist 2012:380). Hun finder her, at: *"Skolens yngste stille elever, mødes med et mildt pres om at sige noget mere, og det ser ud til at det pres fastholdes og udbygges med en moderat irritation på mellemskoletrinnet, men i udskolingen er tålmodigheden slut og i mit materiale udløser stilleheden forskellige sanktioner (vrede, skæld ud, ydmygelser)"* (Winther-Lindqvist 2012:381).



Indledningsvist vil jeg gennem anden forskning åbne op for, hvilke tendenser der træder frem, når danske udskolingsbørns (mis)trivsel kortlægges kvantitativt i større danske forskningsprojekter. Dette gør jeg med primært afsæt i Statens institut for folkesundheds "Skolebørnsundersøgelsen 2018", som baserer sig på en repræsentativ stikprøve af 3660 spørgeskemaer med 11, 13 og 15 årige elever. Denne rapport vil både tjene til at komme nærmere, hvordan (mis)trivsel kan forstås og defineres, men vil også fremdrage de mistrivselsproblematikker, der opleves af eleverne selv. Herved gives der først og fremmest et overblik over procentdelen af elever, der selv oplever bestemte typer af (allerede fastsatte) mistrivselsproblematikker, som derfor kan sige noget om overudbredelsen i egen-oplevelsen af bestemte aspekter. Derimod beskæftiger rapporten sig ikke med sammenhænge imellem eller forklaringerne herpå, men opfordrer selv til nærmere undersøgelse (Skolebørnsundersøgelsen 2018).

Skolebørnsundersøgelsen hjælper mig i første instans med at definere, hvad jeg overhovedet mener, når jeg snakker om (mis)trivsel. Rapporten læner sig op ad WHO's definition af trivsel som: *"En tilstand af velbefindende, hvor individet kan udfolde sine evner, kan håndtere dagligdagsudfordringer og stress samt indgå i menneskelige fællesskaber"* (Skolebørnsundersøgelsen 2018:46). De identificerer altså to aspekter af trivsel heri som henholdsvis det, de kalder velbefindende, som indbefatter bl.a. livsglæde og selvværd, og det, de kalder en funktionel dimension, som indebærer, hvordan man fungerer i hverdagen. Således er trivsel at forstå som både som et forhold i den enkelte, men også et socialt forhold (Skolebørnsundersøgelsen 2018:46). Et af de sociale forhold, der beskrives som centrale, er skolen, som udgør *"en afgørende ramme for børn og unges sociale og psykiske udvikling og spiller en afgørende rolle for børn og unges mentale sundhed"* (Skolebørnsundersøgelsen 2018:123).

Hovedkonklusionerne på børn og unges (mis)trivsel opsummerer Skolebørnsundersøgelsen gennem det, de ser som tendensen over en årrække, hvor: *"1) de fleste børn og unge har det godt, 2) store mindretal har betydelige problemer, og 3) det ikke bliver bedre, men at mentale sundhedsproblemer rammer flere og flere børn og unge"* (Skolebørnsundersøgelsen 2018:135-36).

Mere specifikt så svarer 5 ud af 6 af eleverne positivt på, hvad de synes om at gå i skole, mens hver 6. elev svarer negativt (Skolebørnsundersøgelsen 2018:123) og giver således en pejling om, hvor store selvoplevede mistrivselsproblematikker i skolen er i deres udbredelse. Her viser rapporten

også, at mistrivsel stiger gennem udskolingen, idet antallet af elever, som svarer mest positivt på deres trivsel i skolen, er markant faldende med stigende alder; fra ca. 40 % af de 11 årige til ca. 18 % af de 15 årige (Skolebørnsundersøgelsen 2018:124). Rapporten indikerer ligeledes en faldende trivsel for aldersgruppen, hvor andelen af elever med høj livstilfredshed blandt de 15årige falder kraftigt fra 2002-2018 fra ca. 34 til 23,5 % (Skolebørnsundersøgelsen 2018:47-48). Der er således indikationer på, at noget bliver (tiltagende) sværere gennem udskolingen, hvilket skærper relevansen i et fokus på netop denne aldersgruppe.

### 1.2 Fokusering af den stilles mistrivsel

Jeg fokuserer herfra ind på den specifikke gren af mistrivsel, jeg betegner den stilles mistrivsel, som jeg definerer som den stilles ubehag i det sociale. Dette skriver jeg følgelig frem i et spænd mellem en *patologisk/diagnosticeret* tilstand i form af social angst, en *egenskab* i form af generthed og en *elevgruppe* i form af de socialt tilbageholdne. Dette gør jeg med primært afsæt i social angst, mens de andre skrives frem som grænsetilfælde hertil, som jeg løbende udfolder i argumentationerne for deres inddragelse.

#### 1.2.1 Social angst som eksemplarisk for den stilles mistrivsel

Når jeg skriver social angst frem som eksemplarisk for den stilles mistrivsel, så starter jeg kort i angst generelt, inden denne specificeres til netop denne angstform. Dette skyldes især, at social angst i den danske kontekst ikke fremstår som et forskningsfokus for sig selv, og at forskning i angst generelt derfor kan fremdrage en større gruppe, hvorunder den sociale angst er én undergruppe, i sin udbredelse og overordnede karakteristika.

I Sundhedsstyrelses rapport "Sygdomsbyrden i Danmark. Sygdomme" (2015) fremstilles angst som en neurotisk og stressrelateret tilstand, der ikke er erkendt i sine specifikke årsager, men betragtes som et komplekst samspil mellem faktorer af både biologisk, psykologisk og social karakter (Sundhedsstyrelsen 2015:195). I rapporten fremlægger de antallet af danskere med angst i det, de kalder de relativt alvorlige tilfælde<sup>3</sup>, som 135.158 personer, mens dette indbefatter 14.203 børn mellem 0-15 år og heraf 5.575 drenge og 8.628 piger (Sundhedsstyrelsen 2015:196).

---

<sup>3</sup> Dette gælder kun personer, der er kommet videre efter primærsektoren og er blevet registreret i psykiatrien. De, som kun figurer hos egen læge – eller heller aldrig er kommet dertil – samt de som er diagnosticeret hos en privatpraktiserende psykiater er altså ikke medtaget

I Sundhedsdatastyrelsen og Sundhedsstyrelsens rapport "Prævalens, incidens og aktivitet i sundhedsvæsenet. For børn og unge med angst eller depression, ADHD og spiseforstyrrelser" (2018) samler de angst og depression og undersøger disse diagnoser blandt børn og unge, hvad angår forekomsten, udviklingen og aktiviteten i forskellige sektorer i sundhedsvæsenet<sup>4</sup>. Heri angiver de en stor stigning i antallet for børn og unge diagnosticerede med angst og depression, som er steget fra 2354 personer i 2006 og til 7189 personer i 2016 og altså viser en tredobling over de sidste 10 år. Dette fremstår ikke som en særlig stigning blandt netop angste og deprimerede, men snarere end stigning i diagnoser generelt, da også ADHD i samme periode er netop tredoblet – og med mere end 3 gange så mange diagnosticeringer (Sundhedsdatastyrelsen og Sundhedsstyrelsen 2018:6). Angst- (og depressions)diagnosen er ligesom Sundhedsstyrelsens rapport ovenfor kendetegnet ved, at kønsfordelingen er 2/3 dele piger, og rapporten specificerer endvidere, at 93% diagnosticeres, når de er mellem 12-18 år (Sundhedsdatastyrelsen og sundhedsstyrelsen 2018:8).

Endeligt viser et helt ny studie et yderligere præcist billede af børn, unge og diagnoser, hvor angst isoleres som diagnose. Studiet er ledet af speciallæge i børne- og ungdomspsykiatri og professor ved Århus Universitet, Søren Dalsgaard, og bygger på registerdata fra 1,3 mio. børn. Studiet, der viser, at 15 % af danske børn får stillet en diagnose, inden de fylder 18 år, fremhæver særligt, at selvom diagnosticering generelt fremstår med en ligelig fordeling mellem kønnene, så er der forskel på hvilke diagnoser, børnene får. Angst er med 7,9 % den hyppigste diagnose blandt piger (mod 4,6 % af drenge). Særligt for angstdiagnosen er det, at denne, som det også fremgår hos Sundhedsdatastyrelsen og sundhedsstyrelsen, ekspanderer fra 12-13 årsalderen, hvilket i denne undersøgelse udfoldes i, at drengene herop til er en smule hyppigere diagnosticerede, mens pigerne derefter trækker fra i diagnosticering og gennemsnitligt diagnosticeres som 17årige, som også er der, hvor angstdiagnosen peaker (Dalsgaard 2020:157-159).

Yderligere så synes angstproblematikker også at være erkendt i skoleregi, hvilket ligger i oprettelsen af det landsomspændende initiativ "Cool kids", der startede i 2016 og sætter målrettet ind over for angstlidelser blandt børn og unge i folkeskolen (coolkids.dk).

---

<sup>4</sup> Tallene er aktions- og bi-diagnoser stillet i det psykiatriske sygehusvæsen på både offentlige og private sygehuse.

Den sociale angst, som er den specifikke angstform, jeg går videre med, er også den, som "Cool kids" fokuseres omkring i udskolingen (coolkids.dk)<sup>5</sup>, ligesom Susie Scott fremhæver netop den sociale angst som indtrædende i ungdommen (Scott 2004:130).

Der synes ikke at være nogle danske opgørelser specifikt over udbredelsen i social angst, men denne antages i en amerikansk undersøgelse, som Nicolas Rose tilbage i 2010 refererer til, som en af de mest forekommende psykiske lidelser og estimeres i sin livstidsforekomst på 12,1 % og har en 12 måneders forekomst på 6,8 % (Rose 2010:36). Dette fremstår samstemmende med de tal, som Angstforeningen stadig i 2019 bruger i den danske kontekst, når de beskriver udbredelsen af social fobi, som følger: *"Socialfobi er en hyppig angstlidelse. Epidemiologiske undersøgelser fra vestlige lande viser, at op mod 7 % (tal fra WHO) dør med socialfobi. Flest debuterer i teenagealderen, og problemet er næsten lige hyppigt hos piger og drenge"* (Angstforeningen.dk 2019). Således fremgår det også, at netop denne angstform fremstår med en ligelig kønsfordeling (blandt dem, der opfylder kriterierne, men ikke nødvendigvis er diagnosticerede), hvilket står i modsætning til danske opgørelser af angstdiagnoser bredt forstået og deres udprægede kønsdifferentiering.

Heri ligger der også ét argument for at udvide social angst til andre former for mistrivsel; for selvom lidelsen i ovenstående estimeres til omkring 7 % af befolkningen, så viser selve diagnosticeringen af angst generelt også, at det langt fra er alle, der tilsyneladende opfylder kriterierne, der er diagnosticerede.

Dertil kan diagnoser i dag etableres socialt såvel som i selvforståelsen – jf. den oplevede sygdom (Nettleton 1995) - andre steder end gennem offentlige psykiatere, som er den officielle kanal; som ikke-officiel-diagnosticering af fagpersoner uden beføjelser hertil, hos privatpraktiserende psykiatere eller i form af selvdiagnosticering, som det yderligere er muligt på nettet i form af diverse tests. Sådanne er med til at udvande grænserne mellem diagnose, oplevet sygdom og mistrivsel, som i forvejen kan fremstå flydende og være vanskelig at grænsesætte.

Jeg tager i min konstruktion af den stilles mistrivsel afsæt i social angst, fordi denne i kraft af sin diagnostiske form er defineret med større tydelighed end mere diffuse former for stille mistrivsel

---

<sup>5</sup> I Cool kids indikeres der også et behov for yderligere viden om netop social angst, som de fremstiller som særligt vanskelig at behandle og responderende på behandling med knap så god effekt (coolkids.dk 2018).

og derved kan tjene illustrativt for lignende mistrivsel. Jeg vil i det følgende optegne diagnosen, som jeg tager i sine karakteristika tager udgangspunkt i og udvider til andre måder at mistrives på.

Social angst opstod som diagnose i DSM-3 i 1980 (Scott 2006:135) og beskrives i dag i den nyeste udgave af ICD (11), som er de diagnosekriterier, der anvendes i den danske kontekst, som følger (6B04: Social anxiety disorder):

*"Social angst lidelse er kendetegnet ved en markant og overdreven frygt eller angst, der konsekvent opstår i en eller flere sociale situationer (f.eks. ved at have en samtale), blive observeret (i f.eks. at spise eller drikke) eller performe foran andre (f.eks. holde tale). Personen er bekymret for, at han eller hun vil handle på en måde eller vise angstsymptomer, som vil blive negativt evalueret af andre. De sociale situationer undgås konsekvent eller udholdes med intens frygt eller angst. Symptomerne varer ved i mindst flere måneder og er tilstrækkeligt alvorlige til, at de resulterer i betydelig nød eller betydelig svækkelse af personlige, familiære, uddannelsesmæssige, erhvervsmæssige eller andre vigtige funktionsområder"* (ICD 11, min oversættelse).

Jeg bruger denne definition af social angst, når jeg arbejder med den stilles mistrivsel i udskolingen, selvom ICD også præsenterer en social angst specifikt for barndommen (F93.2: Social anxiety disorder of childhood), som dækker over frygten for nye og fremmede sociale situationer i de tidlige barneår (F93.2 ICD-10) (ICD-10). Dette gør jeg grundet tidligere argumentationer for den sociale angsts karakterskifte fra barndom til tidlig ungdom (Scott 2007, coolkids.dk).

Når social angst kan udfoldes til mere end blot diagnosen selv, så baserer jeg det på en antagelse om, at angsten for den andens bedømmelse er genkendelige for langt flere end dem, der klinisk er at betegne som socialt angste. Angsten for andres dom kan gennem eksistensfilosofien betragtes som et eksistentielt grundvilkår, som det blev beskrevet hos Jean Paul Sartre. I "Lukkede døre (1944)" fremstiller Sartre, hvordan helvede bliver de andre, når mennesket som grundvilkår underkastes andres blikke. I det, Sartre betegner "væren-for-den-anden", dømmes vi af andre for vores livsvalg, hvilket fremstilles med et voldsomt følelsesmæssigt ubehag til følge (Jessen 1999:265, se også Bach 2010:15-16). Grænserne mellem normalitet og patologi vil jeg også betragte som flydende; hvor psykisk lidelse (og mistrivsel) relaterer sig til og kan ses som forstærkede versioner af såkaldt normale menneskelige følelser (Shorter 2001:345, se også Bach 2010:16).

I anden psykologisk pædagogisk forskning fremstår det, hvordan *"der et par elever i hver klasse, der er for stille til at leve op til skolens verbale og selvpræsenterende krav"* (Winther-Lindqvist 2012:381), hvorved der gives en indikation på udbredelsen i, hvornår stilheden og ubehaget i det verbale bliver for stor til at kunne være i skolen.

Den sociale angst vil jeg udvide med afsæt i, hvordan denne fremdrages i sine snitflader til andre mistrivselstilstande i anden forskning, som udstikker retningen for, hvordan jeg vil udvide mistrivlsen ud over selve den diagnostiske tilstand. Med afsæt i disse medtager jeg generthed og socialt tilbagetrukkethed som den stilles mistrivsel, hvilket jeg vil udfolde i det følgende.

Det er i anden forskning varierende, hvordan forholdet mellem psykisk lidelse og mistrivsel betragtes. I de danske rapporter, jeg har brugt her, så siger Skolebørnsundersøgelsen, at mental sundhed og mental sygdom er forskellige fænomener og ikke blot kan betragtes som gradforskelle; at man kan trives, selvom man har en psykisk sygdom, og kan mistrives, selvom man ikke har – men at de to er statistisk korrelerende (Skolebørnsundersøgelsen 2018:46). I VFFs rapport (2014) betragter de forholdet sådan, at mistrivsel er en risikofaktor for at udvikle en diagnostisk tilstand (VFF 2014:268). Hos Angstforeningen fremstilles ligeledes en sammenhæng, hvor socialt angste ofte har været påfaldende generte og tilbageholdende fra tidligt i livet (Angstforeningen).

I international forskning diskuteres mere specifikt forholdet dette forhold mellem generthed, social tilbagetrukkethed og social angst. Her viser ét studie eksempelvis, at 90% af det, studiet betegner ekstremt generte skolebørn, også møder kriterierne for social angst, mens der i et andet studie viser sig en udvikling, hvor det, de kalder social hæmning i den tidlige barndom, øger risikoen for social angst senere i barndom og ungdom. Herved fremstilles altså en glidende overgang mellem diagnosen og de relaterede tilstande. Dertil er der tendenser til at de to betragtes som sider af samme sag, hvor den sociale tilbagetrækning betragtes som et symptom på eksempelvis social angst snarere end et problem i sig selv, samt at social angst fordrer social tilbagetrækning, men hvor tilbagetrækningen også giver (mere) angst (Rubin, Coplan og Bowker 2013:46).

Inden for en mere sociologisk optik sammenføres generthed og social angst på en måde, hvor social angst betragtes som en patologisering af generthed, hvor forskellen mellem de to snarere bliver et spørgsmål om sprogliggørelse end om forskellige (eller gradforskelle af) fænomener. Dette deler sig, som jeg ser det, i to vægtninger af dette forhold. Én er særligt kritisk overfor selve diagnoserne

som en sygeliggørelse af det normale, hvor eksempelvis Peter C. Gøtzche skriver i sin generelle diagnosekritik om generthed og social angst: *"Generthed levede man med før i tiden eller klarede med alkohol, når man skulle i kontakt med det modsatte køn, men det har nu fået den fine etiket social fobi eller social angstlidelse. Generthed er blevet gjort til en sygdom, som skal behandles med et lægemiddel hver eneste dag"* (Gøtzche 2016:156). Samme kritiske vinkel på social angst som diagnose på generthed anlægger Christoffer Lane i sin *"Shyness. How normal behavior became sickness"*, hvor han ligeledes stiller ind på psykiatrien som en industri, der skaber normalitet som sygdom (Lane 2007). Lane læner dog også mod den anden vinkel på patologiseringen, som i højere grad betoner, at normale træk som generthed bliver syge(liggjort), fordi de udstødes socialt og bliver mere problematiske at bære i en given kontekst. Det er denne vinkel, som findes hos Susie Scott (2004, 2006, 2007), jeg vil gå videre med og udfolde i min fokusering senere i afsnittet.

Her vil jeg først gennem genertheden og den sociale tilbageholdenhed udvide den stilles mistrivsel til at indbefatte mere end blot social angst; som tilstande, der alle indeholder en central komponent i at være stille og mistrives i det sociale, men som også i anden forskning antages som sammenvævede fænomener.

Da genertheden såvel som socialt tilbagetrukkethed begge umiddelbart kan betragtes som både en almen følelse eller adfærd og commonsense-begreber, så må de specificeres yderligere, samt fremdrages i dens komponent af mistrivsel. Dette gør jeg gennem Scott ved først at skelne mellem generthed som almen følelse og som en mere permanent tilstand, hvilket hun skalerer fra *"at kendte eller havde oplevet generthed"* over *"kronisk tilbagevendende generte"* til *"generte i alle situationer"* (Scott 2007:3). Det er gruppen af *"generte i alle situationer"* og de *"kronisk tilbagevendende generte"*, der er af interesse for herværende projekt – og altså elever, der (til dels) er definerede af at være generte og ikke følelsen generthed i sig selv. Den samme logik vil jeg bruge om socialt tilbageholdenhed, hvor jeg antager, at alle ligeledes kan trække sig socialt tilbage i afgrænsede situationer, mens andre gør det mere gennemgående.

I anden forskning ligger det, hvordan både genertheden og den sociale tilbagetrukkenhed indeholder en bred vifte af mistrivselskomponenter, der skriver disse frem som tilstande af netop mistrivsel (eller potentiel mistrivsel). Genertheden fremstilles som faktor i omfattende psykosociale problemer, fordi den vanskeliggør med basale goder som venskaber, parforhold, uddannelse og

karriere, men også som en smertefuld psykologisk tilstand af negativ selvbevidsthed (Scott 2006:136,137). Det samme gælder for den sociale tilbagetrukkethed, der specifikt for skolebørn udfoldes i sine konsekvenser på psykologisk plan som lavt selvværd, depression og internaliseringsproblemer, blandt klassekammerater som social afvisning, offerposition og lavere venskabskvalitet, samt i skolen generelt som baggrund for dårligere elev-lærer relationer, faglige vanskeligheder og skole-undgåelse (Rubin, Coplan og Bowker 2013:141-43,156).

Således opsummeret indeholder mit begreb og genstandsfelt "den stilles mistrivsel" henholdsvis social angst, samt gennemgående tilstande af generthed og socialt tilbagetrukkethed. Den stille mistrivsel bliver her fra *en analytisk prækonstruktion*, som allerede er begrebsligt indkredset i en systese af tendenser i anden forskning og i sine definitioner derfor allerede eksisterer før mit empiriske materiale. Når jeg følger og afdækker den stilles mistrivsel gennem projektet, så afstedkommer det altså en tilgang, hvor genstandsfeltet ikke må lade sig fastfryse i sin beskaffenhed, men også *opstå* som fænomen gennem projektet.

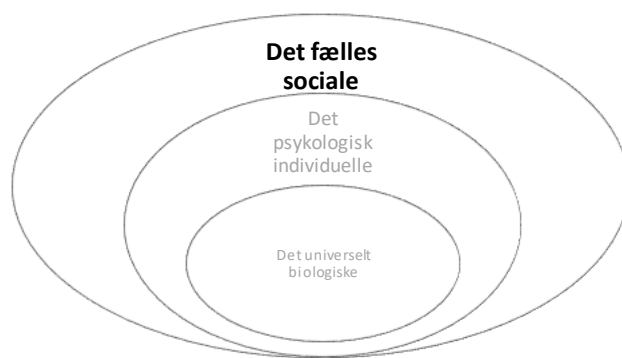
Dette gør jeg gennem et skift i perspektivet, hvor den stilles mistrivsel (re)konstrueres gennem nye teoretiske betragtninger og gennem et nyt empirisk materiale. Dette vil jeg følgelig begynde indkredsningen af, når jeg afgrænser og fokuserer den stilles mistrivsel til en sociologisk betragtning heraf, hvor jeg også giver projektet sin mest specifikke forskningskontekst gennem (en bestemt) sociologisk forskning i generthed og social angst.

### 1.3 Forskningsfelt, afgrænsning og fokusering

I dette sidste afsnit optegner jeg forskningsfeltet for den stilles mistrivsel og afgrænser jeg mit fokus, når denne bliver sociologiseret og sådanne aspekter sættes i fokus. Her skitserer jeg først et bredere forskningsfelt, inden jeg skriver den stilles mistrivsel ind i en mere konkret forskningskontekst, der peger hen mod dennes sociale dimensioner og betingelser.

Jeg vil indledningsvist illustrere projektets placering ind i en bredere forskningskontekst for den stilles mistrivsel, som følger:





Jeg sonderer i en flersidig af forskning i mistrivsel, hvor jeg afgrænser mig fra og kun medtager som forudsætning, hvordan den stilles mistrivsel fremstilles i *biologisk og psykologisk* forskning. Dette må ikke forstås som gensidige udelukkelser, hvor sådanne faktorer negligeres, men som en betoning af, hvordan den stilles mistrivsel *også* må ses i relationen til en social kontekst (se også Bach 2010).

Jeg har i anden international forskning fundet artikler, der opsummerer perspektiverne på, hvorfor børn udvikler social angst, generthed og social tilbagetrukkethed, og anvender i det følgende deres kortlægning af feltet i henholdsvis de biologiske og psykologiske perspektiver. Jeg trækker primært på det canadiske studie "Social Withdrawal in Childhood" (2013), som har et bredt fokus på social tilbagetrukkethed (herunder også social angst), og supplerer med det pakistanske studie "Causes of Social Anxiety among Elementary Grade Children" (2017), som har et mere afgrænset fokus på social angst. Disse artikler vil tjene til at skitsere forskningsfeltets spænd, inden jeg sætter mit fokus på de sociale betingelser for den stilles mistrivsel, når den allerede er (opstået).

Rubin, Coplan og Bowker (2013) søger i deres artikel at skabe en overblik over social tilbagetrukkethed hos børn (social withdrawal), som de karakteriserer ved at bruge meget tid alene, men også, når de er i socialt selskab, at de undgår deltagelsen her. Forskerne kobler selv dette til social angst, som de ser som dialektisk relateret til social tilbagetrækning. Artiklen afsøger, som jeg vil bruge som overblik over forskningen heri, den socialt tilbagetrukne adfærds udspring og konsekvenser. De skriver, at der ikke er nogen endeligt landet årsag til social tilbagetrækning, men indkredser gennem anden forskning de teoretiske forklaringsmodeller, der er i spil på området (Rubin, Coplan og Bowker 2013:41-46).

Rubin, Coplan og Bowker finder, at biologisk forskning forklarer social tilbagetrukkethed og social angst som bl.a. forskelle i amygdalas elasticitet og dennes fremskrivninger til det, de samlet kalder

”frygtssystemet”, frontal EEG asymmetri, lavere hjerte vagal tone, samt forhøjet kortisol. De fremhæver endvidere, at sådanne biologiske faktorer står i et gensidighedsforhold med den tilbagetrukne sociale adfærd, som altså både kan ses som forslagende, men også afstedkommet heraf (Rubin, Coplan og Bowker 2013:148)<sup>6</sup>.

Inden for de psykologiske forklaringsmodeller fremstilles social angst i Inam, Mahjabeen og Abiodullahs kortlægning af forskningsfeltet som udtryk for negativ selvevaluering og lavt selvværd. Dertil forklares social angst med afsæt i personlighedstræk, som kan være arvelige, hvilket de udleder af, at socialt angste forældre har større tilbøjelighed til socialt angste børn. Forældrene sættes også i spil som faktor i deres opdragelsesstil, hvor særligt overbeskyttelse, mens også kontrol, kritik og manglende opbakning er fundet som faktorer (Inam, Mahjabeen og Abiodullah 2017:32). Overbeskyttende forældrestil fremstår i flere studier som fordrende for social tilbagetrukkethed og fremstilles også i kombination med de medfødte personlighedstræk, hvor forældrestilen aktiverer tilbagetrukkethed og angst hos det allerede som udgangspunkt tilbagetrukne socialt nervøse barn (Rubin, Coplan og Bowker 2013:150). Rubin, Coplan og Bowkers gennemgang af anden forskningslitteratur ender i pågældende artikel ud med en udviklingskæde; fra det lille barn, der som udgangspunkt har et hæmmet temperament, som forældrene har pakket for meget ind og som så tilmed afvises i skolen (Rubin, Coplan og Bowker 2013: 160).

De sociale forklaringer, som altså fremgår af kædens slutning, vil jeg ikke behandle i denne korte afgrænsning, men udfolde langt mere, når jeg flytter fokus fra de individuelle til de sociale faktorer i den stilles mistrivsel. Herfra afgrænser jeg mig fra forskningsfeltet i, *hvorfor* givne elever er angste, tilbagetrukne eller generte, men giver projektet afsæt der, hvor de allerede er det - og fokuserer ind på de sociale konsekvenser fra dette udgangspunkt.

Når jeg skriver den stilles mistrivsel ind i en social kontekst<sup>7</sup>, så flyttes fokus til, hvordan denne konstitueres og praktiseres socialt. Jeg ønsker derfor ikke at beskæftige mig nærmere med, hvad generthed, angst eller social tilbagetrukkethed ”er”, men at vise, hvordan sådanne tilstande skabes

---

<sup>6</sup> Angstforeningen udlægger disse biologiske mekanismer i en mere almen beskrivelse af, at angst udspringer af det autonome nervesystem, og refererer også til nyere forskning, som peger på en hypersensitivitet over for lyd og lys hos tilbageholdende mennesker (Angstforeningen.dk).

<sup>7</sup> Inden for biologien og psykologien er der naturligvis også talrige forståelser og skoler, hvorfor de korte definitioner skal forstås som eksempler herpå og ikke nærmere specificerede eller afdækkende.

som et socialt – og ikke blot individuelt – fænomen. Her udvider jeg også forståelsen af de sociale faktorer, som i en anden forskning stadig fremstår med et individuelt fokus på påvirkningen af barnet, og flytter blikket ud i *det sociale*; til hvordan den stilles mistrivsel konstitueres der.

Når den stilles mistrivsel foldes ud i sin sociale kontekst, så tager jeg primært udgangspunkt i professor i sociologi ved University of Sussex, Susie Scott (som i det foregående allerede er inddraget sporadisk), som har forsket i generthed og social angst i et sociologisk perspektiv<sup>8</sup>. Scott udgør mit primære forskningsmæssige afsæt og vil blive brugt som både baggrundsviden og til at skrive mit eget projekt frem. I det følgende vil jeg kort redegøre for Scotts forskning og fremdrage, hvori jeg i de store linjer henholdsvis lader mig informere af og adskiller mig fra hende.

I "Shyness and Society" (2007) undersøger Scott gennem interviews med generte voksne, hvordan disse bliver til som afvigere i hverdagslivets interaktioner. Hun anvender Georg Herbert Mead og særligt Erving Goffman som teoretisk ramme til at udlede de symbolske praktikker og sætter empirisk fokus på, hvordan den generte selv oplever omverdenens reaktioner på det, hun fremstiller som deres gentagende sociale normbrud. Scott ender således, selvom hun har et socialt fokus, hos den generte selv, hvor jeg i højere grad vil ud/blive i det sociale.

Scott teoretiserer selv det sociale på en måde, hvor hun argumenterer for, hvordan udbredelsen af social angst kan ses som en patologisering af generthed; et nutidigt vestligt fænomen, der skal ses i lyset af bestemte værdier og den dertilhørende normale og ønskværdige adfærd. Hun fremdrager, hvordan generthedens karakteristika i andre historiske kontekster er blevet forstået positivt som høflig tilbageholdenhed, beskedenhed og ydmyghed, men nu er blevet problematiske (Scott 2007:5,15). I "The Medicalisation of Shyness: from social misfits to social fitness" (2006) udfolder hun i den forbindelse diagnosen social angst som en social bedømmelse og en måde at testamenter generthedens afvigelse. Således bliver patologiseringen – og derved også afhjælpningen – af generthed til social angst afsæt for social tilpasning (Scott 2006:133-34,143). En sådan grundforståelse vil være helt central for den forståelse af den stilles mistrivsel, jeg skriver mig ind i. Dette gælder både det, at jeg betragter mistrivsel og afvigelse som to sider af samme sag<sup>9</sup>: at det,

---

<sup>8</sup> Derudover har Christopher Lane i "Shyness. How normal behavior became sickness" beskæftiget sig sociologisk med generthed og social angst, men med et mere snævert fokus, indenfor patologiserings-tesen.

<sup>9</sup> Dermed ikke sagt, at man ikke kan mistrives uden at afvige eller afvige uden at mistrives, men at der i dette projekt bygges på en sammenhæng herimellem.

at mistrives socialt (til dels) er et produkt af utilstrækkeligheden i ikke at (kunne) være social på den rigtige måde<sup>10</sup>, men også at afhjælpningen heraf derfor bliver afsæt for den enkeltes tilpasning til normen.

Jeg trækker også på Scotts sociologisering af generthed (og social angst), som hun skaber gennem en todeling af denne som henholdsvis en egenskab "in the mind" og en "social act" (Scott 2007:3). Herved bliver det vigtigt, at mistrivslen udtrykkes socialt og ikke blot eksisterer i den enkelte<sup>11</sup>, hvor sådanne følelser både er personlige oplevelser og afstedkommer en social adfærd, som reageres på socialt (Scott 2007:126). I en sådan fremstilling er generthed altså ikke en pre-eksisterende afvigelse i den enkelte, men *skabes socialt som afvigelse* i situationer, hvor noget forventes, men ikke efterleves. Mens de fleste oplever sådanne momentale afvigelser, så får andre en mere permanent afvigeridentitet gennem gentagende normbrud (jf. generthedens grader). Det er således i den sociale og værdiladede erkendelse af vedvarende generthed, at denne bliver til som afvigende (2004:124,127, 132). Heri ligger også den sidste centrale komponent, jeg medtager fra Scott; i det relationelle forhold imellem normalitet og afvigelse i den kontekst, mistrivslen udspiller sig i. Scott spiller på mikroniveau den generte op mod det, hun kalder "den kompetente anden", som hun bruger til at udlede den forventede sociale adfærd (som forestilling), når hun undersøger hvilke normer og normativiteter, der gør den generte normbrydende (Scott 2007:127,133-34). Det er denne "kompetente anden", jeg ønsker at udfolde som skolens normative grund.

Hvor jeg (med modifikationer) tager afsæt i disse grundlæggende betragtninger fra Scotts forskning, så vil jeg følgelig klargøre, hvordan jeg adskiller mig fra og udvider Scotts perspektiv og skaber rum for mit eget bidrag gennem henholdsvis det, jeg samlet vil betegne foucaultsk skoleforskning som teoretisk perspektiv og interviews med velfærdsarbejdere som empiri.

Gennem foucaultsk skoleforskning afviger jeg fra og udbygger Scotts perspektiver gennem andre og mere strukturelt fokuserede teorier, hvor det sociale skifter karakter, og der skabes blik for nye dimensioner af den stille mistrivsel sociale kontekst. Her flytter jeg med Foucault fokus fra Scotts

---

<sup>10</sup> Dette forefindes også hos Arnfred og Langager (2015:60) og kan ses i samstem med andre typer af mistrivelsforskning- bl.a. hos "Vidensråd for forebyggelse", som beskriver, hvordan symptomer på psykisk lidelse kan forstås som forskellige former for afmagt (VFF 2014:107).

<sup>11</sup> Dette skal forstås med det in mente, at angst og generthed kan have et paradoksalt ydre udtryk, hvor følelser skjules ved at være ekstrem meget på og således kan give adfærdsmæssigt indtryk af det modsatte (Scott 2007:28).

mikrosociologiske betragtninger af sociale interaktioner til *de diskursive strukturer*, der rammesætter den enkelte interaktion.

Gennem skoleforskningen udbygges Scott ligeledes, når hun i kraft af sit mikroorienterede interaktionistiske perspektiv ser generthed og social angst som afvigelser, der formes i de enkelte sociale situationer. Hvor Scott medtager det, hun kalder kulturen og dennes værdier, der har: *"trickled down to inform lay social reactions to shyness in everydaylife"* (Scott 2007:10), så inddrager jeg skolen som et centralt led *imellem* de enkelte interaktioner og kulturen (og hos Foucault; diskurserne) som abstrakt dimension. Herved laver jeg et institutionelt nedslag på, hvordan skolen omformer relationen mellem samfund og individ til strukturerede og ordnede rammebetingelser, som kan analyseres langt mere indgående, og afdækker koncentreret en enkelt social arena<sup>12</sup>.

Et eksempel på studier af den stille i dansk skolekontekst findes hos lektor i pædagogisk psykologi ved DPU, Ditte Winther-Lindqvist, i artiklen *"De stille elever – illustreret gennem to drenges skift mellem skoleklasser (2012)"*. Heri fremstiller hun på samme måde som Scott, men specifik for danske skoleelever, hvordan den stille er blevet problematisk i skolen i takt med at *"det er blevet en afgørende kompetence i uddannelsessystemet at stå aktivt frem og deltage verbalt i skoleklassens liv, både fagligt og socialt"* og *"at vide hvordan og hvornår man skal træde tydeligt frem som person i fællesskabet er blevet en afgørende samværskompetence og derfor også en socialiseringsopgave der opøves fra starten af barnets institutionelle liv"* (Winther-Lindqvist 2012:380).

Winther-Lindqvist følger to stille drenges indtræden i udskolingen og fremviser, hvordan lærerens indstilling til deres stilhed influerer på deres faglige og sociale vellykkethed, i det hun kalder social dis/integration. Dette gør hun ud fra en social psykologisk vinkel med fokus på dialektikken mellem identitet og social identitet, hvor hun ser klassen som rum for identitetsforhandlinger og positioneringer. Hun finder, hvordan den stille elev positioneres lavt i skolens hierarki og har negative konsekvenser for elevens selvidentitet, i og med den sociale synlighed både belønnes af lærerne og internt blandt eleverne (Winther-Lindqvist 2012:380-81).

---

<sup>12</sup> Skolens relevans indikeres også hos Scott, der fremhæver denne som et sted, hvor hendes respondents generthed/angst i særdeleshed blev sat i spil som afvigende (Scott 2007:46).

Metodisk (og i samspil hermed også teoretisk) afviger jeg - trods vores fælles afsæt i interviews - fra både Scotts og Winther-Lindqvists socialpsykologiske perspektiver gennem valget af respondenter, som flytter perspektivets fokus. Selvom de begge har et sociologisk fokus på, hvordan den stille eller generte konstitueres i en given kontekst, som de medtager gennem henholdsvis teoretiseringer og observationer af de sociale dynamikker, så ender deres fokus i begge tilfælde særligt på eleverne selv. Hvor Scott undersøger, hvordan de generte og angste *selv* oplever deres hverdagsliv og andres perceptioner af dem, mens Winther-Lindquist også kun laver interviews med den stille selv, så kræver det strukturelt diskursive fokus en empiri, der siger noget om, hvordan selve det sociale omkring den stilles mistrivsel konstitueres. Derfor inddrager jeg respondenter, der i højere grad udtrykker selve konstitueringen i skolen og derfor også betragter den stilles mistrivsel *udefra*. Igennem interviewes med skolens velfærdsarbejdere (men også eleverne selv, der sættes i spil på en sådan måde) flytter jeg altså blikket til den sociale konstituering selv; til den måde, skolen italesætter den stilles mistrivsel på. Således gør metoden det muligt i højere grad at forfølge, hvordan den stilles mistrivsel bliver til som skolemæssig problematik og altså grundlaget for, at det kommer til *social* (snarere end blot personlig) eksistens (Villadsen 2017:305).

Det betyder endeligt, at den stilles mistrivsel gennem mit valg af både teori og metode opstår på en måde, hvor den diskursives (gennem mine interviews) og således bliver et betydningsladet socialt fænomen, hvor det også kun er talen om den stilles mistrivsel, der er tilgængelig. Mistrivselen parkeres derfor her som personligt fænomen og betragtes nu som et *diskursivt* samme.

Herfra vil først den metateoretiske ramme og senere det empiriske grundlag udfolde disse nye betragtningsmåder på den stilles mistrivsel, som åbner op for at undersøge den på en sådan måde. Jeg vil i det næste kapitel først udfolde den stilles mistrivsel gennem foucaultsk skoleforskning.

## Kapitel 2: (Meta)teoretiske perspektiver

I dette kapitel fremstiller jeg projektets metateoretiske ramme og de teoretiske begreber og perspektiver, som er det ståsted, hvorudfra det øvrige skal betragtes. Gennem kapitlet expliciterer jeg de teoretiske præmisser, der giver det ontologiske og epistemologiske afsæt for at undersøge problemstillingen på en bestemt måde. De (meta)teoretiske perspektiver har således til formål at udfolde den stilles mistrivsel på en måde, der retter blikket mod bestemte aspekter heraf og åbner op for en bestemt form for undersøgelse, når der dannes baggrund for den empiri, der produceres, og den måde, den analyseres på. Kapitlet er således formgivende for resten af projektet.

Projektet rammesætter jeg metateoretisk med grundlæggende afsæt i filosof og idehistoriker Michel Foucault (1926-1984), hvilket jeg baserer på særligt på værkerne "Sindssygdom og psykologi" (1971), "Ordene og tingene" (2008), "Overvågning og straf" (2002), samt teksterne "Whats is Critique?" (2007) og "Subject an Power" (1982). Foucault understøttes af professor på CBS, Kaspar Villadsen (2017), samt Villadsens og ligeledes professor ved CBS, Mitchell Dean (2012) bearbejdninger heraf.

Foucault suppleres diskursteoretisk af lingvistikker, Norman Fairclough (1992), samt filosofferne Ernesto Laclau og Chantall Mouffe (i Jørgensen og Phillips 1999) med uddybninger og modifikationer, som er meningsfulde for projektet. For at skærpe teoriens kobling til genstandsfeltet inddrages professor i uddannelsessociologi Stephen Balls brug af Foucault i en skolekontekst i "Foucault as Educator" (2017)<sup>13</sup>, samt professor ved DPU John Krejslers pædagogiske fokusering af hans teori i bl.a. "Pædagogikken og kampen om individet" (2004) og docent ved UCN Oline Pedersens samme i "Sundhedspleje, børnehave og konkurrencestat" (2016). I teoretiseringen af socialitet og sociale kompetencer trækker jeg på AAUs forskningsprojekt "ESSET" (Bloksgaard og Prieur 2016, Pedersen og Laursen 2016, Jensen 2016, Prieur m.fl. 2016), som behandler disse emner og, selvom de ikke nødvendigvis deler det foucaultske udgangspunkt, giver en brugbar og aktuel forståelse af sådannes sociologiske dimensioner. Endeligt inddrages sporadisk anden forskning, der kan bidrage ift. enkelte aspekter eller udfolde de metateoretiske pointer. Herved skriver jeg projektet ind i en teoretisk forskningskontekst af det, jeg overordnet betegner "foucaultsk

---

<sup>13</sup> Jeg afgrænser heraf til første kapitel, hvor Ball giver en række overordnede betragtninger af Foucault, skole og pædagogik, og går således ikke ind i bogens mere specifikke ærinde.

skoleforskning”, der vil skærpe mit fokus, understøtte mine for-forståelser samt sidenhen sætte mine analyser i kontekst.

Den teoretiske værktøjskasse har jeg skabt med hensigt om et dynamisk brug, der åbner op for nye erkendelser og ikke blot fører den stilles mistrivsel ind i en velkendt model. Jeg tilskærer gennem inddragelse af supplementer og modifikationer begreberne (som kan fremstå forskelligt også internt i Foucault) i henhold til, hvordan de er brugbare for projektet. Kvalitetskriteriet for min teoretiske ramme er altså, at der fremgår *klare teoretiske definitioner*, som kan sættes i analytisk anvendelse — og ikke, at den indfanger ”den sande Foucault”. Jeg ønsker heller ikke at bygge teoretiske stråmænd, men at erkende at disse bevæger sig, så derfor baseres afsnittet på tekstnærhed, hvor jeg fæster teorien i konkrete tekster, som ikke nødvendigvis er der, hvor f.eks. Foucault er ”landet”.

Brugen af Foucaults teori betragter jeg først og fremmest som en måde at bedrive social kritik på, som skal fremdrage og forstyrre den måde, hvorpå fortællingerne om den stilles mistrivsel består (Foucault 2007). Dette gør jeg med afsæt i Foucaults begrebsunivers, som jeg bygger således op i sine afsnit: Jeg starter kapitlet med en redegørelse for ”*Magt-viden-subjekt som afsæt og udgangspunkt*”, hvorefter jeg fremskriver mine hovedperspektiver ”*Pædagogik og skole som adfærds- og statsledelse*” og ”*Den stilles mistrivsel som sprogligt og socialt konstitueret*”. Disse har til hensigt at anlægge henholdsvis et magtperspektiv på, hvordan en bestemt socialitet og sociale kompetencer fordres, tilskyndes og reguleres, samt et konstruktivistisk perspektiv på, hvordan den stilles mistrivsel konstitueres hhv. sprogligt, på et givent vidensgrundlag og i en kontekst. De to perspektiver føres i kapitlets sidste afsnit over i, hvordan jeg forstår ”*Foucaults teori som kritik*”.

### 2.1. Magt-viden-subjekt som afsæt og udgangspunkt

Gennem udarbejdelsen af det foucaultske begrebsapparat er det faldet mig særligt vanskeligt skabe en rækkefølge og kronologi, da hans begreber fremstår sammenvævede og afhængige af hinanden. Jeg vil derfor starte med – inden de endelige perspektiver udfoldes — at gøre klart, hvordan jeg ser *magt-viden-subjekt-figurationen* som gennemløbende i hele teorien; en treenighed, der ikke kan adskilles, og som jeg derfor vil starte med at tegne linjerne imellem. Denne figuration vil være udgangspunkt for alle de anvendte aspekter af Foucaults teori og ligger altså som præmis for både mine to perspektiver såvel som anvendelsen af dem som kritik.



Figurationen bygger på en praktisk uadskillelighed mellem de tre aspekter, som kun kan abstraheres adskilt. Figurationen magt-viden-subjekt betragter jeg med udgangspunkt i "Subject and Power" som subjektivering, der finder sted i magtrelationer, som er vidensdrevne (Foucault 1982). Derved sætter jeg subjektiveringen som udgangspunkt for magtanalyser og læner mig således op ad Foucaults egen definition af sine analysers mål. På den måde giver jeg også projektet et strukturelt ontologisk udgangspunkt, der sigter mod magt og videns virkninger igennem subjektet; og altså ikke, hvad mennesket skaber, men hvad der skaber (sig selv igennem) mennesket (Villadsen 2017:301).

Gennem Foucault anses magt og viden som to sider af samme sag; viden som bestemt af magten og samtidig magtens grundlag. Magt og viden kan altså ikke ses uden hinanden, men er altid samvirkende og virkeliggøres altid i konstitueringen af subjektet (Foucault 2002:42). Elementerne bliver på den måde kun til i kraft af hinanden, hvilket bl.a. betyder, at viden først er viden, når den udfolder sig som magt (Foucault 2007:61,68), og magt først er magt, når den gør mennesker til subjekter (Foucault 1982). Endeligt skal figurationen ses som en praktisk konstellation, hvor elementerne ikke eksisterer i sig selv, men udspiller sig – og må studeres - kontekstuel og specifikt inden for en given interaktion, hvor "*Power exists only when it is put into action*" (Foucault 1982:788).

I magt og videns subjektiverende virkninger tager jeg udgangspunkt i Foucaults påpegning af, hvordan magt og viden subjektiverer mennesket gennem særligt to aspekter; *den produktive krop* og *den forståelige krop*, som er gensidigt afhængige af hinanden, og fordi det at gøre kroppen produktiv forudsættes af, at den er forståelig (Foucault 2002:152). Denne sammenhæng vil danne afsæt for mine to perspektiver, hvor "pædagogik og skole som adfærds- og statsledelse" fremdrager en bestemt måde at lede subjektet på og gøre det produktivt, mens "den stilles mistrivsel som sprogligt og socialt konstitueret" fremdrager, hvordan forståelsesgrundlaget herfor skabes på et givent vidensgrundlag og i en given social kontekst. Derved forstås det, at kontrol og forståelighed følger hinanden, hvor det, der skal ledes, må gøres forståeligt for at kunne ledes (Foucault 2002:164). Når jeg retter mine to perspektiver mod den stilles mistrivsel, så angiver jeg altså en bestemt måde at forstå den på, hvor ledelsen mod bestemte subjektiviteter er konstitueret *af* (men også konstituerende *for*) en bestemt forståelse af subjektet.

Herved angives sammenhængen mellem mine to perspektiver, hvor jeg først skriver frem, hvordan skole og pædagogik kan forstås som adfærdsledelse, og efterfølgende, hvordan denne etableres gennem en bestemt (vidensbaseret) konstituering – eller ordning – af det sociale rum (skolen) og subjekterne (eleverne) i det. Dette gør jeg følgelig gennem teoretiske betragtninger fra Foucault, der gennem anden teori og forskning inden for et sådant perspektiv gives deres kobling til skolen.

## 2.2. Pædagogik og skole som adfærds- og statsledelse

Projektets første hovedperspektiv ”pædagogik og skole som adfærdsledelse og statsledelse” skal beramme, hvad jeg — gennem det blik, begreberne giver mig — fremdrager som de centrale træk i den måde, der bedrives pædagogik og skole på.

Gennem afsnittet betragter jeg altså skolen på en bestemt måde; gennem dens rolle i at samle befolkningen og som konstituerende for normalitet og afvigelse. Et sådant blik på skolen fremstilles også i anden forskning, hvor den med teoretisk variation skrives frem som en gennemtrængende transformation af alle for at tilsvare samfundet. Skolen fokuseres derved mod det sociale læringsprojekt, der ligger heri (Gilliam og Gulløv 2012, Bartholdsson 2008). Igennem et sådant blik på skolen vil jeg skrive denne mere specifikt frem i den ledelse mod bestemte måder at være social på, der sker gennem etableringen af rammerne for socialitet og opøvelsen af bestemte sociale kompetencer.

Afsnittet starter jeg med Foucaults begreb om magt, som jeg udfolder og specificerer til mit hovedbegreb adfærdsledelsen, hvilket jeg uddyber med relevante aspekter af magtens former og teknikker, som særligt fremdrager ledelse som selvledelse. Derefter definerer jeg skolen som institution og dennes placering i velfærdsstaten, som jeg fremskriver som statsledelsen, hvor jeg fokuserer på den institutionelle og statslige ramme om magten. Efterfølgende definerer jeg, hvad jeg tager med som centrale forståelser af magten i henholdsvis interventionen, magtens tosidethed og modmagten. Slutteligt peger jeg magten frem mod dens subjektiverende virkninger.

### 2.2.1. Magt

Foucaults magtbegreb anser jeg som kernen i hans begrebsunivers, hvis omsiggribende karakter kan illustreres gennem følgende citat: *”Den foreskriver hver enkelt sin plads, hver enkelt sin krop, hver enkelt sin sygdom og død, hver enkelt sit velfærd i kraft af en allestedsværende og alvidende magt, som underinddeler sig selv på en regelmæssig og uafbrudt måde helt ned til individets endelige*

*bestemmelse, til det, der karakteriserer det, til det, som tilhører det, og til det, som der sker med det” (Foucault 2002:214).*

Magt er altid til stede og fundamental for samfundet, som aldrig vil kunne være uden magt (Foucault 1982:791), og man kan sige, at samfundet eller det sociale *er* magt, der producerer nogle bestemte virkninger og tegner nogle bestemte sociale relationer (Foucault 2002:11).

Da Foucault ikke ser magt som et fænomen i sig selv, men som uløseligt forbundet til subjektet(s) skabelse) (Foucault 1982:777), så teoretiserer han ikke magten selv, men konceptualiserer den løbende i dens subjektiverende effekter (Foucault 1992:778) og fokuserer på magtens *hvordan*; altså dens virkemåde og former (Foucault 1982). Når jeg bruger Foucaults magtbegrebet parkerer jeg derfor spørgsmålet om, hvad og hvorfor magten er, for udelukkende at sætte fokus på, hvordan den virker omkring den stilles mistrivsel.

Her må magtens virkemåde ikke ses som en slutning fra dens formål, og at noget etableres med et formål går ikke i en lige linje til de funktioner og virkninger, det faktisk får (Foucault 2002:10). Det betyder, at det, som skolen såvel som pædagogikken eksplicit sigter imod, ikke nødvendigvis er lig de konsekvenser, der afstedkommes. Det er derfor ikke kun de reflekterede praktikker og konsekvenser, jeg gennem en magtanalyse sigter mod, men også de ureflekterede og utilsigtede.

Foucault arbejder med forskellige magtformer og -begreber i forskellige værker. Dean og Villadsen påpeger, at disse ikke skal forstås som faseopdelte, men sameksisterende, og de fremhæver suveræniteten, disciplineringen og governmentaltiteten som former for magt (Dean og Villadsen 2012:81).

Jeg vælger selv at basere projektet på mere overordnede magtforståelser, da jeg ikke ønsker at lave en detaljeret teoretisk magtanalyse, men holde fokus på genstandsfeltet. Samtidig ønsker jeg at bruge begreber, som klarest muligt udtrykker indholdet i dem. Jeg bruger derfor adfærdsledelse og statsledelse, som mine overordnede begreber, og inddrager supplerende dertil aspekter fra de specifikke magtformer, hvor der er noget at hente i forhold til netop det.

Jeg bruger disse begreber og sonder imellem dem på en måde, Foucault ikke nødvendigvis selv ligger op til, men som jeg ser heri og finder brugbare for projektet. Gennem disse er det min hensigt at kunne sondre mellem den allestedsværende magt, som den ligger subtilt i f.eks. (og særligt)

pædagogikken, og den måde, magten mere eksplicit rammesætter skolens praksis i f.eks. dennes officielle mål og procedurer. Jeg definerer derfor adfærdsledelsen som den brede og subtile ledelse af adfærd, som for mig står som det centrale i Foucaults magtforståelse og findes overalt i det sociale, mens jeg vil bruge statsledelse om den statslige rammesætning af adfærdsledelsen.

Jeg vil i det følgende afsnit udfolde adfærdsledelsen og de aspekter fra andre magtformer, jeg anser som relevante herunder, mens jeg efterfølgende definerer statsledelsen som adfærdsledelsens institutionalisering i skolen og velfærdsstaten.

### 2.2.2 Magt som adfærdsledelse

Med brugen af begrebet adfærdsledelse ønsker jeg at specificere det særlige ved Foucaults magtbegreb og dens virke i en overordnet forståelse. Jeg læner mig her op ad, når Foucault taler om magtens virke som *“conduct”* med en dobbeltbetydning, som både betyder *“at lede”* og *“en adfærd”* (Foucault 1982:789), og adfærdsledelsen definerer jeg således i samlingen af de to.

Adfærdsledelse er en bred og omfattende forståelse af magt, hvor enkelte individer, grupper og hele befolkninger ledes i bestemte retninger gennem subtile sociale processer (Foucault 1982:789), og der dannes grundlag for en *“kontrol af mennesket og en skabelse af det enkelte subjekt, hvor mennesket tillades at tænke og agere inden for helt bestemte rammer* (Foucault 2002:215)”. Adfærdsledelse skal altså ikke forstås som en direkte udøvet tvang af nogen, nu og her eller som fuldstændig determinerende, men som noget *handlingsbestemmende*, der over tid vil bestemme, hvilke handlinger individet *kan* gøre. Det betyder, at der skabes et handlerum, som både direkte forbyder nogle, men i endnu højere grad gør nogle handlinger lettere at vælge end andre (Foucault 1982:789). Herved forstås adfærdsledelse som en måde, hvorpå frie individer ledes i deres adfærd, uden de dikteres i én mulighed, men gives et felt af muligheder — og samtidig mulighed for afvisning (Foucault 1982). Adfærdsledelse beror således ikke på tvangen (selvom denne også kan være forekommende), men er snarere rammesættende og vejledende for adfærd. Jeg vil på den baggrund betegne magtens rammesættende virkning som *“handlerummet”*, der betegner det spektrum af måder, hvor inden for man kan handle.

Hermed ser jeg individets grad af agens som værende strukturelt rammesat, men med handlemuligheder inden for et rum. Individet kan således ikke handle fuldstændig uafhængigt og på baggrund af intet, men kan stadig bevæge sig inden for dette. Det, Dag Heede kalder *“Det tomme*

menneske" (Heede 1999) i Foucaults teori, forstår jeg altså sådan, at mennesket ikke kan agere uden for magtens rum – men har en agens i at kunne agere i (eller med) magten.

I opstillingen af handlerum betragter jeg pædagogikken som der, hvor "*certain actions modify others*" (Foucault 1982:788). Herved forstår jeg pædagogik som en måde at rammesætte andres (elevernes) handling, hvor der skabes et rum for – og således altså ledelse mod – bestemte handlingsformer, som gør det vanskeligere at handle på måder, der afviger herfra.

Adfærdsledelse vil være projektets overordnede magtforståelse og blive brugt om den måde, skolen rammesætter socialitet, skaber rum for bestemte sociale handlemåder og derved fordrer bestemte sociale kompetencer.

For at få yderligere greb herom inddrager jeg begreber og teoretiske betragtninger fra andre og mere specifikke magtformer hos Foucault, som jeg jævnfør Dean og Villadsen betragter sammenvævede. Dertil fremstår de svære at adskille og bygger på mange af de samme præmisser og logikker og de vil derfor både understøtte adfærdsledelsen, men også giver en række mere konkrete begreber at gå til analysen med.

#### Disciplineringen

En mere specifik magtform, der kan uddybe min forståelse af adfærdsledelsen, henter jeg i *disciplineringen*, som Foucault beskriver den i "Overvågning og Straf", hvori han analyserer fængslet som en institutionel prototype (Foucault 2002). Heri er det magtteknikkerne, Foucault har i fokus og ikke institutionen i sig selv, som han blot fremdrager som eksemplarisk (Foucault 2002:155). Når jeg selv arbejder videre med disciplineringen (som en del af adfærdsledelsen), så vender jeg dette fokus om og ser på, hvordan disciplineringen virker gennem netop skolen som institution.

Jeg inddrager fra disciplineringen, hvad jeg ser som centrale elementer herfra, der er sigende for skolens virke som alment tilpassende institution. Dette gælder særligt dens *normaliserende* funktion og *overvågningen* (Foucault 2002:11). Herigennem forstår jeg skolen som et sted, hvor populationen kontinuerligt overvåges i hver enkeltes alsidige sociale udvikling (normaliseringen), som det fremgår af skolens mål om, at: "*alle elever udvikler sig fagligt og alsidigt, herunder socialt, og trives i skolens faglige og sociale fællesskaber*" (Folkeskoleloven § 18 stk. 2).

Gennem disciplineringen fremskriver Foucault kontrollen over kroppen, hvorom han siger: "*Magtrelationerne har et umiddelbart greb om den: de omringer den, præger den, dresserer den,*

*straffer den, tvinger den til at arbejde, får den til at følge visse ceremonier, og afkræver den visse tegn [og] Det er for en stor dels vedkommende som produktionskraft, at kroppen er omringet af magt- og dominansforholdene, men på den anden side er denne konstituering som arbejdskraft kun mulig, hvis den er fanget i et underkastelsessystem” (Foucault 2002:40). Kroppen disciplineres altså som hhv. produktiv og underkastet (Foucault 2002:40), hvilket jeg forstår sådan, at den både skal indgå og bidrage her og nu, men samtidig altid være parat til (eller underkastet) optimeringen efter udvikling og krav.*

I disciplineringen identificerer Foucault også en række levn fra *patoralmagten*, som videreføres i sine logikker i en anden samfundskonstituering. Dette gælder, hvordan magten gennemtrænger hele livet, hvordan der fordres individuel ofring for alles bedste, samt hvordan der kræves adgang til det inderste, så selve sjælen kan ledes (Foucault 1982:783-84). Nu ses patoralmagten i forhold til befolkningens sundhed, velvære og sikkerhed – det jeg vil oversætte til *velfærd* (som Foucault nævner som én mulighed) – idet den har spredt sig fra kirken som institution til en bred vifte af velfærdsinstitutioner.

Endeligt kontrolleres kroppen ikke direkte og udefra - som ved eksempelvis slaveriet - men er kendetegnet ved, at hvert menneske selv tager kontrollen over sin egen krop (Foucault 2002:153). Netop denne præmis er central hos Foucault og vil følgelig blive udfoldet som governmentality.

#### Governmentality

*Governmentality*-begrebet introducerede Foucault i ”Security, Territory, Population” (1978), hvori han bevæger sig fra disciplineringsmagten over hver enkelt gennem de samfundsmæssige institutioner, der blev skrevet frem i ”Overvågning og straf” (1975), til et fokus på, hvordan hele befolkningen reguleres gennem forskellige subtile sociale processer (Ball 2017:7,22,37). En sådan magt er altså ikke synligt placeret hos bestemte autoriteter med konkrete eksplicite handlingsanvisninger, men udspiller sig som et ”*everyday, socialised and embodied phenomenon*” (Ball 2017:6).

Governmentalitys særlige virkemåde er, som begrebet indikerer, kendetegnet ved, at ledelsen er manifesteret mentalt i den enkeltes selv (Heede 2002:24-5), hvori der ligger en individualisering af social tilpasning, som gør kontinuerlig selvbearbejdning til omdrejningspunkt for denne (Østergaard

2005:155-64). Jeg forstår – for at blive inden for terminologien i adfærds- og statsledelsen – dette som *selvledelse*, som herved angiver endnu et niveau af magtens og ledelsens virke.

Når governmentality sættes i kontekst af skolen, så kan det ses i lyset af, hvordan overgangen fra undervisning til læring transformeret elever fra passive modtagere til aktive skabere af eget udbytte og flyttet omdrejningspunktet fra det faglige stof til eleven selv (Hermann 2003:9). På den måde kan man sige, at selve uddannelseskonceptet er rodfæstet i den enkelte elevs selv; som en individuel evne til vedvarende at lære snarere end et stof, der skal plantes hos eleven (Ball 2017:28-29).

Sådanne betragtningerne fra Foucault udfolder bl.a. John Krejsler, som anlægger et kritisk foucaultsk blik på pædagogik og skole; som et regulerende rum, hvor der rammesættes bestemte selvudviklende processer i en tilrettelagt og reguleret kommunikation (Krejsler 2003:24). Krejsler fremdrager, hvordan de magtformer, der ligger heri, italesættes modsat (traditionelt forstået) magt og derfor kan være svære at få øje på (Krejsler 2004:11-13); hvor de tilsyneladende frie humanistiske idealer om barnet i centrum, personlig frisættelse og udvikling synes så åbenlyst positive, at det er svært at se de mere kritiske konsekvenser (Hermann 2003:5 Øland 2003:42).

Krejsler åbner op for et fokus på, hvordan der arbejdes pædagogisk i et spændingsfelt, hvor pædagogikken skal fremstå individuel, men samtidig følge en bestemt vej - og altså en individuel tilgang, der samtidig sigter mod fælles mål (Krejsler 2004:11-19, 2003:22-24). Dette er et fokus, som er behandlet af flere og bl.a. står centralt i den måde, Margaretha Järvinen og Nanna Mik-Meyer fremstiller velfærdsarbejdet i "At skabe en professionel" (2012), samt findes hos Villadsen (2017).

Opsummerende har jeg med min fokusering fra magtbegrebet og adfærdsledelsen over disciplineringen til governmentality søgt at vise, hvordan jeg ser magtens gradvise inderliggørelse; hvordan magten "er", leder vores adfærd, kobles til kroppen og føres ind i selvet – og altså et tilstødt fokus fra noget, der er omkring og imellem mennesket, til indre styret i sit virke. Hvordan magten også stadig kan ses som sociale rammer – eller måske nærmere, hvordan både adfærdsledelsen og indre styringen også kontinuerligt ledes og/eller rammesættes udefra - udfolder jeg følgeligt som statsledelse, hvor jeg kobler ovenstående til skole og stat.

### 2.2.3 Statsledelse: med skole og velfærdsstat som ramme for magt

Ovenstående magtforståelser placerer jeg gennem projektet i en konkret institutionel kontekst, som de udspiller sig inden for skolen som institution og velfærdsstaten mere generelt. Jeg konkretiserer

derved magtens virke i én velfærdsinstitution, hvorved adfærdsledelsen indkredses til skolens pædagogikker og undervisningsformer.

Dette kræver, som jeg følgelig vil give, en afklaring af, hvordan jeg betragter skolen; både som et rum, hvor adfærdsledelse udspiller sig, og som et udtryk for *statsledelse* i form af ydre magtstrukturer, der opstiller statsligt og intentionelt forankrede handlingsrum for individerne heri. Jeg trækker i udformningen heraf stadig hovedsageligt på Foucault, men inddrager supplerende perspektiver og forskning, der placerer den foucaultske forståelse i skolen og fremhæver, hvordan jeg betragter denne.

Når jeg betragter magtens virke i skolen, så ser jeg denne som en del af velfærdsstaten og det, der sker i skolen, som en del af velfærdsarbejdet mere generelt. Foucault skriver selv den enkelte institution frem som lukket omkring sig selv i sine reguleringer og strukturer, men pointerer samtidig, at den spiller sammen med andre institutioner (Foucault 1982:792). Jeg ser på denne baggrund skolen både som indeholdende nogle institutionelle særtræk, men også som en del af en bredere struktur i form af (velfærds)staten, der giver den et særligt udtryk og knytter an til velfærd mere generelt; som en analytisk afgrænset enhed, der producerer og produceres af en større enhed.

Jeg læner mig i min betragtning af velfærdsstaten op ad Dean og Villadsens udlægning af, hvilken rolle staten spiller for magtens virke. De påpeger, at Foucaults statssyn hverken er centristisk eller fuldkomment decentraliseret og betragter staten ikke som enestående, men *afgørende* i organiseringen af magtrelationer, som den koordinerer og organiserer institutionelt i sine praktikker. Det betyder ikke, at magtrelationerne nødvendigvis er opstået i staten, men at magten er kommet under statslig styring og blevet institutionaliseret (Foucault 1982:793, Dean og Villadsen 2012:81).

Gennem et sådant perspektiv vil jeg anskue staten som en praksis, hvori magt udspiller sig; ikke som en entitet, der er uafhængig af, hvad vi gør, men som et komplekst sammensurium af praksisser (Dean og Villadsen 2012:81)<sup>14</sup>, der skaber staten som enhed (Villadsen 2017:307). Magten er således stadig det centrale og genstanden for teorien, men kan studeres i institutioner, hvor dens virke

---

<sup>14</sup> Dean og Villadsen påpeger endvidere, at Foucault-forskning har nedtonet statens rolle, men foreslår, hvilket jeg tilslutter mig, at vurdere statens rolle i den konkrete sag, snarere end (yderligere) at teoretisere dens rolle generelt (Dean og Villadsen 2012:81).



træder særligt tydeligt frem og praktiseres i en bevarende ramme. Institutioner må altså analyseres som magtrelationer og ikke omvendt, hvorved magten afsøges, som den *viser sig* i skolen (Foucault 1982:791).

Foucault betegner den moderne stat som en sofistikeret (magt)struktur, hvori individer integreres, når de indsendes og formes i dennes mønstre (Foucault 1982:783, Foucault 2002:41). Foucault beskriver (velfærds)staten som en arena for magt, hvor der sker *"A kind of political power which ignores individuals, looking only at the interests of the totality or, I should say, of a class or a group among the citizens"* (Foucault 1982:782). Herved betragtes staten som en varetagelse af det fælles på bekostning af individualitet. Foucault beskriver det her som centralt, at staten både er individualiserende og totaliserende, hvor inddelingen i individualitet er en måde at få så meget som muligt ud af mangfoldigheden (Foucault 1982:782).

Statsledelsen forstår jeg som mere en blot eksplicitte påbud og forbud, men med samme gennemgribende karakter som adfærdsledelsen selv – blot bundet op på statslige praktikker, og som Foucault siger herom: *"Government" did not refer only to political structures or to the management of states; rather, it designated: the government of children, of souls, of communities, of families, of the sick*" (Foucault 1982:790).

Oline Pedersen fremhæver med fokus på netop velfærdsstaten ledende rolle, at dette sker gennem omsorgen, hvor gode og sunde individuelle liv giver gode, sunde og produktive befolkninger og således stater (Pedersen 2016:37). Velfærdsarbejderne beskriver Anders Fogh Jensen i forordene til *"Forbrydelse og straf"* som *"moderne hyrder"*, der skal tage vare på befolkningen – og herigennem får mandat til at vurdere og regulere normalitet (Foucault 2002:13).

Mit fokus vil være på, hvordan magten kommer til udtryk i velfærdsarbejdet i skolen, hvor adfærd ledes både subtilt og under direkte rammer og formelle krav. Foucault definerer skolen i en magtoptik, som følger: *"Education is a complex of power relations concerned with the manufacture and management of individuals and the population – a key space of regulation or biopower. The school is one of those sites where the body and population meet, where normality confronts degeneracy. The population becomes 'a sort of technical-political object of management and government'"* (Foucault 2009:70 i Ball 2017:3).

Ovenstående gør, at jeg gennem projektet betragter skolen på en bestemt måde, belyser bestemte aspekter heraf og skaber en særlig begrebsliggørelse af den, som afskærer projektet fra andre aspekter af skole, velfærdsarbejde og pædagogik.

I det følgende supplerer jeg adfærds- og statsledelsen med tre aspekter af magten, som er særligt centrale for projektet.

#### 2.2.4 Interventionen

Hvor det foregående anviser generelle træk ved adfærdsledelse og statsledelse, der omfatter alle (elever), så medtager jeg også, hvordan disse sættes i spil yderligere intensivt og målrettet, når det kommer til at korrigere dem, *"der frembyder tegn på "forstyrrelse" i forhold til fornuftens, moralens og samfundets orden"* (Foucault 1971:100). Adfærdsledelse og statsledelse får her en mere "reparerende" funktion, idet den bistår til en *"reorganisering af det sociale felt"* (Foucault 1971:101), hvor når den afvigende (gen)tilpasses samfundet (Bach 2010:26-27). Herigennem betragter jeg den stilles mistrivsel som dem, der ikke i kraft af den såkaldt almene adfærdsledelse er i stand til at agere inden for det gængse handlerum.

Pædagogikken får herved en dobbeltfunktion; som bredt tilpassende, men med en differentierende virkning, der udgrænser bestemte grupper af elever — og så igen specialiseret tilpassende dem, der udgrænses. Pædagogikken bliver derved både producerende og håndterende af den stilles mistrivsel.

Jeg bruger om dette begrebet *"interventionen"* for at kunne sondre mellem, hvordan alle elever tilpasses skolen gennem adfærdsledelse og statsledelse, som jeg forstår mere alment, og her hvordan specifikt pågældende elever (gen)tilpasses gennem en mere målrettet pædagogisk indsats. Med interventionen forstår jeg således de pædagogiske handlinger, der er direkte koblet til den stilles mistrivsel som afvigelse; bedringen og tilpasningen. Hvor jeg afsøger den almene adfærdsledelse i f.eks. undervisningsformerne og den pædagogik, der ligger heri, så antager adfærdsledelsen her en form, hvor den retter sig mod løsningen af et konkret problem.

#### 2.2.5 Magtens tosidethed

En vigtig præmis for min brug af den foucaultske magtforståelse er, at denne ikke, trods de negative associationer et begreb som magt kan give, pr. definition er problematisk, men betegner en produktiv samfundsskabende kraft (Lemke 2002:53, se også Bach 2010). På den måde ser jeg

adfærdsledelse som udtryk for, at den enkelte ledes mod en fælleshed, der er selve forudsætningen for et samfunds eksistens som netop samfund. Heri ligger der en (statslig) sikring af mulighedsbetingelserne for at udleve sin individuelle frihed, og adfærdsledelse er således på flere måder en mekanisme i positiv integration<sup>15</sup> (Dean og Villadsen 2012).

Det kritiske ligger i magten som risikoen for, at de individuelle handlingsmuligheder bliver *for* ledede og derved for fastlåste og ensliggende. Denne risiko ser jeg med Foucaults begreb om *undertrykkelse* (Foucault 1982:782), hvor bestemte handlerum bliver undertrykt i bestræbelsen mod andre.

Det er således en nøglepræmis for min anvendelse af Foucaults magtbegreb, at der skelnes mellem på den ene side magt og adfærdsledelse i bred, neutral forstand, som er både uundgåelig og hensigtsmæssig, og på den anden side dennes risiko for undertrykkelse. En sådan tosidethed vil være central for min brug af Foucaults magtforståelse<sup>16</sup>, hvorigennem jeg vil søge at komme nærmere en sådan balance omkring den stilles mistrivsel.

#### 2.2.6 Modmagten

Endeligt er det centralt, at magten ikke virker deterministisk, men at der i magten altid ligger en mulighed for modmagt. Selvom magten virker ledende, så forelægger den altså samtidig hele tiden med sprækker og åbninger for frasigelse, modstand og forandring (Foucault 2008:66). *“Every power relationship implies, at least in potentia, a strategy of struggle”* (Foucault 1982:794), siger Foucault i *“Subject and Power”* og markerer herved magtens grænser, og giver det han kalder *“midler til flugt”* (Foucault 1982:794). Dette betyder ikke, at der kan tilbydes et magtfrit alternativ, men betegner en kontinuerlig bevægelse i magtens virke (Ball 2017:13). Magt og modmagt eksisterer således altid side om side.

#### 2.2.7 Magtens subjektiverende virkninger

Subjektiveringen, som magten afstedkommer, finder jeg mest eksplicit i *“Subject and Power”* (1982), hvor Foucault indledningsvist adresserer målet for hans arbejde de sidste 20 år som *“To*

---

<sup>15</sup> En sådan anvendelse på velfærdsarbejdet findes i Sune Qvotrups Jensens analyser af træning i sociale kompetencer blandt voksne langtidsledige, hvori han fremdrager dette tilpasningsarbejdes positive sider, og at social tilpasning også bidrager positivt til den enkeltes livstilfredshed (Jensen 2016:131-147).

<sup>16</sup> En sådan tosidethed findes eksempelvis hos Gert Biestas, som beskriver en bestemt indgriben i et liv (ud fra en bestemt måde at være menneske på) med hhv. hensigten om at gøre det enkelte liv bedre, men også at give individet i værktøjerne til at indgå i en bestemt social orden og derved sikre det sociales beståen (Biesta 2009:15-17).

*create a history of the different modes by which, in our culture, human beings are made subjects"* (Foucault 1982:777).

Om magtens virke som subjektivering siger Foucault: *"This form of power applies itself to immediate everyday life which categorizes the individual, marks him by his own individuality, attaches him to his own identity, imposes a law of truth on him which he must recognize and which others have to recognize in him. It's a form of power which makes individuals subjects"* (Foucault 1982:781). Subjektiveringen bliver altså der, hvor magten gennemstrømmer kroppen og gør hvert enkelt individ til noget bestemt. Individet bliver gennem magten både subjekt for andre gennem kontrol og afhængighed, hvor han tildeles sin plads og sine handlingsmuligheder, og subjekt for sig selv gennem en bestemt forståelse af sig selv (Foucault 1982:781). En sådan sondring benævner jeg fremover – selvom forholdet er langt mere komplekst hos Foucault – som hhv. *subjektivering* og *selvs subjektivering*, når jeg analyserer på hhv. den måde den stille elev subjektiveres på i (og af) skolen og den måde, eleven subjektiverer sig selv på.

Subjektiveringen betragter jeg endvidere som en række *subjektpositioner* eleven kan træde ind i, hvor nogle er legitime og andre er illegitime (Pedersen 2016:36-37). *"Til ethvert individ sin plads, og på hver plads et individ"*, siger Foucault (2002:159), hvor ud fra jeg ser, at elever er henstillet til at indtage de subjektpositioner, der er til rådighed i skolen. En del af magtens virke i skolen er altså at producere de subjektpositioner, eleven kan træde ind i - jf. dennes opstilling af et handlingsrum (og ikke bare én mulig måde at handle). Subjektiveringen kan her ses som måden, hvorpå magten kan skabe lydige og formbare kroppe (Foucault 2002:12), der agerer inden for det handlerum, der opstilles af magten.

Foucault fremhæver her tre aspekter af subjektivering, som han har behandlet gennem tidligere tekster: hvordan mennesket *videnskabeliggøres*, hvordan det *inddeles* i sig selv og fra andre, og hvordan mennesket *"turns himself into a subject"* (Foucault 1982:788). Dette leder frem til kapitlets næste afsnit, hvor jeg vil uddybe og udfolde subjektiveringen som en bestemt (sproglig) konstituering af det sociale såvel som mennesket, kategoriseringerne og positioneringerne heri.

### 2.3 Den stilles mistrivsel som sprogligt og socialt konstitueret

Den teoretiske betragtning af den stilles mistrivsel som sprogligt og socialt konstitueret betyder, at jeg betragter denne ud fra sin sociale kontekst, hvor den konstitueres i sociale – særligt sproglige –

processer. Her bliver det sociale altså til som noget sprogligt og giver mig mulighed for at arbejde med den stilles mistrivsel på en ny måde; i sin diskursive udformning.

Heri ligger der henholdsvis en socialt konstrueret dimension, hvor den stilles mistrivsel konstitueres som socialt fænomen gennem *italesættelserne* af den, og en sociokulturel dimension, der udgør *det kontekstuelle* og bestemmer, hvordan noget italesættes i en given tid. Dette udfolder jeg gennem afsnittet ved først at præsentere, hvori den sproglige (og videnskabelige) konstituering af det sociale består, for gradvist at føre dette perspektiv ned i det differentierende; som en konstituering af afvigelsen, som betragtes i dens kontekstualitet, hvorigennem den stilles mistrivsel kan ses som en udgrænsning. Endeligt fremdrager jeg socialitet og sociale kompetencer som differentieringens omdrejningspunkt.

Første del af afsnittet, hvor jeg redegør for projektets ontologiske grundlag, baserer jeg på særligt "Ordene og Tingene" (2008), hvorefter jeg bruger "Sindssygdom og Psykologi" (1971) til at indkredse differentieringen. Til fokuseringen af socialitet og sociale kompetencer trækker jeg på Aalborg Universitets projekt herom, ESSET (2016).

Gennem afsnittet skitserer jeg de grundlæggende ontologiske forudsætninger for at forstå konstitueringen af den stilles mistrivsel som et socialt – og særligt sprogligt - konstitueret fænomen. Her angiver jeg først projektets poststrukturalistiske udgangspunkt, som jeg fører over i en udfoldelse af diskursbegrebet, hvor jeg særligt fokuserer på den måde, viden indgår heri. Herigennem skaber jeg afsæt for at forstå den stilles mistrivsel i lyset af, hvordan bestemte forståelser af menneske, samfund, skole og særligt socialitet normaliseres og praktiseres - og de udskillelsesprocesser, der sker herved.

### 2.3.1 Den sproglige (og videnskabelige) konstituering

Det foucaultske perspektiv har rod i poststrukturalismen, som gør det sproglige til ontologisk afsæt, hvorigennem det undersøges, hvordan den stilles mistrivsel "gøres" med ord. De samfundsmæssige konstitueringsprocesser betragtes i dette perspektiv som indlejret i sproget, som også epistemologisk er den eneste adgang til den sociale verden. Gennem koncepter og sproglige strukturer skabes en bestemt social orden, som giver de sproglige mulighedsbetingelser, der bestemmer, hvordan man kan tale om noget (og derved handler på det) (Foucault 2008).

Afsættet for konstitueringen af det sociale er med Foucaults ord i "Overvågning og straf" at *"organisere det mangfoldige, skabe et redskab til at overskue og beherske det. Det drejer sig om at påtvinge det en >>orden<<"* (Foucault 2002:164).

Det ontologiske udgangspunkt hos Foucault er altså sprogets orden, og *"det er på baggrund af denne orden, der anses for at være det positive grundlag, at de generelle teorier om tingenes forordning og de fortolkninger, som den påkalder sig, vil blive opbygget"* (Foucault 2008:16). Det er således den sproglige orden af (i første instans) tingene og (derfra) den sociale verden, der med Foucaults ord *"koder blikket"* (Foucault 2008:16), hvilket jeg forstår som at give bestemte perceptioner af det, vi ser — og en præmis om, at vi aldrig ser forudsætningsløst. Ved et sådant fokus ønsker jeg at dekonstruere og gå bag om forudsætningerne for talen om den stilles mistrivsel og se på *"det, som på ny bevæger sig uroligt under os, mens vi går"* (Foucault 2008:20).

Heri ligger det *poststrukturalistiske* – modsat strukturalismens faste orden – i manglen på fasthed eller essens om man vil, hvor *"Enhver grænse er måske kun en arbitrær inddeling i en uendelig mobil helhed"* (Foucault 2008:64). Det betyder også, at sproget ikke henviser til nogen enhed uden for sproget selv - forstået sådan, at der ikke er nogen egenskab i tingene selv, der bestemmer deres orden (Foucault 2008:67-68). *"Tegnet afventer ikke i stilhed, at der kommer nogle og opdager det; det konstitueres altid kun i kraft af en erkendelsesakt"* (Foucault 2008:73), siger Foucault, hvorudfra jeg udleder, at betydningsgivelsen af den stilles mistrivsel kontinuerligt konstitueres, når fænomenet erkendes, og der tales om det.

En præmis for sprogets orden er, at denne opstår i *relationen* mellem hver enkelt ting og begreb og altså baserer sig på *skel og forskel* (Foucault 2008:16). Hermed forstår jeg, at noget først bliver meningsfuldt og til som noget i adskillelsen fra det, det ikke er. Dertil er *sammenføøjningen* central, når begreber og ting knyttes sammen til samlede fænomener og forståelser af noget, hvor forbindelsen mellem ting (eller delelementer) tilsammen udgør perceptionen af noget (Foucault 2008:75); og altså et samlet fænomen som den stilles mistrivsel. Omvendt så vil dette epistemologisk betyde, at erkendelsen af stilles mistrivsels konstituering kræver, at denne adskilles i sine delelementer (Foucault 2008:75).

### Diskurserne og epistemet

Et af de kernebegreber, jeg bruger fra Foucault, er *diskurs*, som betegner de sprogligt konstituerede betydningsenheder, som ovenstående åbner op for. En diskurs definerer jeg gennem Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips' forståelse heraf (som de beskriver som overordnet for diskursteorien) som: "*En bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på*" (Jørgensen og Phillips 1999:9). Diskurser er den betydningsgivelse, der sker af den fysiske verden (som jeg senere vil komme nærmere), hvor sproget giver en repræsentation af virkeligheden, der er med til at skabe den som noget bestemt og altså konstituere den sociale verden. Dette sker gennem den diskursive praksis, hvor brugen af sprog kontinuerligt (om)former og betydningsgiver verden.

Sådanne forhold undersøges på forskellige niveauer – fra hverdagsdiskurser til mere samfundsmæssige diskursive struktureringer (Jørgensen og Phillips 1999:17-18,28) – hvor jeg undersøger dem medierende herimellem i skolens praksis. Herigennem vil jeg undersøge den stilles mistrivsel i kraft af betydningsladede ord og begreber og de sammenhænge, der antages imellem dem, som skaber en bestemt forståelse af/fortælling om den; som ledende for blikket og talen om den og bevirkende, at mistrivselen fremstår på en særlig måde.

Foucault definerer selv diskursen, hvor "*vi vil kalde en gruppe af ytringer for diskurs i det omfang, de udgår fra den samme diskursive formation. (... Diskursen) består af et begrænset antal ytringer, som man kan definere mulighedsbetingelserne for*" (Foucault 1969:153 citeret i Jørgensen og Phillips 1999:22). Det betyder, at de udsagn, der kan fremkomme på et bestemt område eller om et bestemt fænomen vil være enslydende og gentagende – og det altså ikke er alt, man kan sige herom på en meningsfuld måde (Jørgensen og Phillips 1999:22). Diskurserne trækker altså grænser mellem de legitime og illegitime ytringer (Pedersen 2016:37). Herigennem skabes det, jeg vil kalde *talerummet*, som giver mulighed for at tale om noget på bestemte måder – gennem de diskurser, der er sprogligt tilgængelige – som spænder mellem den måde, det vil være lettest at tale om noget på, og udelukkelsen af det, man ikke kan tale om.

Gennem Foucault arbejder jeg ud fra en mangfoldighed af diskurser, der taler sammen, trækker på og tager afstand fra hinanden i det, Foucault kalder "*betydningernes kæde*" (Foucault 2008:339). Det diskursive er altså dynamisk, hvilket eksempelvis betyder, at nogle grundforståelser tages med, mens andre forskydes i nye diskursive formationer. Foucaults genealogier, hvor han identificerer en diskurs' opkomst og udvikling, er således ikke lineære (men kan fremstilles sådan) (Villadsen

2017:305). Dertil kan de enkelte tegn indgå i forskellige sammenhænge og sættes sammen på forskellige måder (Foucault 2008:75).

Gennem en sådan forståelse af diskurser ønsker jeg at se på, hvordan forskellige diskursive sammensmeltninger har muliggjort den måde, der tales om den stilles mistrivsel på, men også hvordan der kan tales om større objekter som skolen og endeligt såvel menneske som samfundet.

Bag diskurserne ligger der et *episteme*, som jeg forstår som det gennemgående rationale, der er fundamentet for de diskurser, der dominerer i en given tid (Øland 2003:44). Foucault betegner dette som det epistemologiske felt, der giver diskurserne deres mulighedsbetingelser (Foucault 2006:17). Her forstår jeg det videnskabelige (og/eller det rationelle) som nutidens episteme, hvor "*naturen endelig er indtrådt i den videnskabelige orden*" (Foucault 2008:69), der har taget over fra andre sandhedsmodeller (som eksempelvis religionen var det) (Øland 2003:44).

Vigtigt er det her, som Foucault pointerer, ikke at skære rationaliteten over én kam, men fremdrage de *rationaliteter*, der gør sig gældende (Foucault 1982:780). Hermed forstår jeg, at diskurserne må være rationelt og/eller videnskabeligt funderede (og at dette er epistemet), men at dette kan bygge på *forskellige* rationaliteter (som det ligger i eksempelvis forskellige videnskaber).

Foucault arbejdede selv på tværs af domæner for at udlede tværgående diskurser, og det var således diskursen (og epistemet) selv, der var hans analytiske fokus (Foucault 2008). For mig vendes dette forhold, så den stilles mistrivsel sættes i erkendelsesmæssigt centrum, hvor jeg i stedet søger de diskurser, der er med til at konstituere dette fænomen. Jeg har altså *fænomenets diskursive formning* snarere end diskursen selv i fokus<sup>17</sup>.

For at præcisere denne forståelse inddrager jeg Laclau og Mouffe, som beskriver, hvordan betydninger og udsagn udkrystalliseres omkring en række *nodalpunkter* (Jørgensen og Phillips 1999:37-38). Nodalpunkter er særligt privilegerede tegn, hvor de andre tegn ordnes og får deres betydning i relation til – men som også først selv får sin betydning, når de andre tegn knyttes dertil. Omkring nodalpunktet sker også det, Laclau og Mouffe betegner de diskursive kampe, hvor netop flerheden af diskurser kæmper om at tilskrive det en bestemt betydning (Jørgensen og Phillips

---

<sup>17</sup> Det betyder også, at jeg afskærer mig fra Foucaults metoder (den arkæologiske og geneologiske), hvor diskursen findes og spores, men udelukkende bruger hans forståelse af det sociale som teoretisk rammesætning og epistemologisk sigter mod fænomenet, som skabes diskursivt- og ikke diskursen selv (på tværs af fænomener).



1999:37-38). Jeg betragter i en sådan optik den stilles mistrivsel som et knudepunkt, hvoromkring udsagn og forskellige diskurser centraliseres om og bliver til en fortælling/en række af fortællinger herom. På den måde betragter jeg den stilles mistrivsel som en holdeplads for forskellige diskurser, der supplerende og modsætningsfyldt italesætter og betydningsgiver den som noget. Samme betragtning gør jeg af skolen, som jeg ligeledes ser som nodalpunkt for bredere diskurser — om samfund, menneske, velfærd, uddannelse mv. — der kontinuerligt udvikles og begrundes, og som på den baggrund medfører bestemte praktikker eller en bestemt praksis.

#### Mellem det konstruerede og det virkelige

Forholdet mellem konstruktion og det virkelige – eller konstruktionens udgangspunkt; det, der konstrueres — er ofte til diskussion ved diskursanalyse (og betragtes internt forskelligt), og jeg vil følgelig give den udlægning af dette forhold, som jeg bringer ind i projektet.

Det sproglige fokus betyder ikke, at der ikke er noget, der er, men at det værende forstås og handles på som konsekvens af den sproglige meningsskabelse af det. Foucault indfanger dette forhold mellem det værende og det konstruerede, hvor *"It was precisely some real existent in the world which was the target of social regulation at a given moment. The question I raise is this one: How and why were very different things in the world gathered together, characterized, analyzed, and treated as, for example „mental illness“ (Foucault citeret i Lemke 2002:55)"*. Herved fremgår det, hvordan "ting i verden", som altså "er"<sup>18</sup>, betydningsgives og praktiseres, hvorved et socialt fænomen som psykisk sygdom opstår i en konstitueringsproces, når virkelige elementer praktiseres på en bestemt måde. Herved forstår jeg den stilles mistrivsel som værende udgjort af eksisterende elementer, men at disse har en konstrueret form, hvor følelser og handlinger eksisterer, mens deres betydningsgivelse og kobling til andet og mere "som noget", er sproglig. Et sådant udgangspunkt for det diskursive i det virkeligt eksisterende, findes også for mennesket selv, når Foucault i "Ordene og Tingene" taler om *"de naturlige væsner, således som de blev opfattet og grupperet; til udvekslingerne, således som de blev praktiseret"* (Foucault 2008:16) og i "Overvågning og Straf", hvordan ordningen skaber *"De naturlige væsners disciplinære rum"* (Foucault 2002:164).

Dette forhold kan udfoldes yderligere ved Villadsens fremstilling, hvor troen på det diskursive objekt iværksætter bestemte praktikker, som får virkelige konsekvenser. Hermed bliver det virkelige til,

---

<sup>18</sup> På hvilken baggrund, dette så eksisterer, har jeg ikke kunnet udlede af Foucaults teori, hvilket jeg heller ikke vil gå nærmere ind i.

idet man praktiserer, *som om* noget var sandt (Villadsen 2017:308). Altså betragter jeg den stilles mistrivsel (og andre sociale fænomener) som konstrueret i diskursen, men som havende sin virkelighed i de effekter, som praktikkerne omkring dem medfører.

#### Det videnskabeligt forståede menneske

Som det fremgik af teoriens udgangspunkt i magt-viden-subjekt-figurationen, så spiller viden en central rolle i magtens virke, i den måde diskurser mobiliseres og således konstituerer sociale fænomener og subjekter (Foucault 1982:781, Foucault 2007:61).

Hermed forstår jeg, at diskurser legitimeres i systemer af viden, der definerer den sandhed, der ligger til grund for, at nogle kan opnå en større legitimitet end andre. Der må således være en korrespondens med sandheden, der gør det muligt at tale meningsfuldt (eller rationelt) om noget. Dette anser Foucault ikke som ét samlet vidensapparat, men som delelementer og brudstykker, der giver forskellige (del)forståelser af teknikker og metoder til at forstå og beherske kroppen (Foucault 2002:40).

Gennem humanvidenskaben er viden centreret omkring mennesket selv og bredt i alle aspekter af livet. Foucault antager derfor, at: *"Mærkeligt nok er mennesket (...) uden tvivl ikke andet end en vis flænge i tingenes orden; under alle omstændigheder en konfiguration, der er aftegnet af den nye placering, det for nylig har fået i vidensfeltet"* (Foucault 2008:19). Beskrivelserne af mennesket filtreres i dag gennem humanvidenskabelige diskurser, som er baggrund for *"enhvers tildeling af sit sande navn, af sin sande plads, af sin sande krop"* (Foucault 2002:215). Dette gælder både institutionelt i den måde, eksempelvis skolen kategoriserer på, men også i den almene interaktion, hvor de videnskabelige terminologier er blevet en del af det daglige sprogbrug (Bach 2010).

Humanvidenskaberne antager jeg gennem projektet som den vidensgrund, den stilles mistrivsel står på, og jeg retter blikket mod det Foucault kalder *"dette korpus af erkendelser"* eller *"denne helhed af diskurser, som i empirisk henseende tager mennesket som objekt"* (Foucault 2008:326). Videnskaben giver her *"de repræsentationer, i kraft af hvilket de lever"* (Foucault 2008:333), som viser, hvordan mennesket *"er, kan opstå og udfolde sig"* (Foucault 2008:334-5). Det er det, jeg læser som *meningsgivelsen* til livet og væren – og fundamentet for den måde, der opstilles både tale- og handlerum.

Dertil holdes det for øje, at der i humanvidenskaberne ligger andre videnskaber (eller videnskabelige logikker) som biologiens og økonomiens, samt at videnskaberne krydser og fortolker hinanden – jævnfør diskursernes samspil (Foucault 2008:329,338). Med Foucault sætter jeg altså fokus på de videnskaber og rationaliteter, med hvilke adfærdsledelse begrundes — og altså den sandhedsproduktion, der gør denne accepteret (Foucault 1982:781, Foucault 2007:61).

Jeg fokuserer hovedsageligt på pædagogikken (som videnskab, rationale og diskurs), men medtager, hvordan denne fungerer sideløbende med andet, der giver den sin legitimitet og gennemslagskraft. Dette gælder både den, der eksplicit trækkes på (eksempelvis psykologien), og de grundforståelser om menneske, skole og samfund, der ligger overordnet og implicit i en samtid og væver pædagogikken ind i logikker, der rækker ud over denne (Hermann 2003:8).

Denne faglige viden føres ud i praksis gennem velfærdsarbejdet og gør velfærdsarbejderen og dennes professionalisme til bindeled mellem viden og population, idet *“The knowledges, technologies and training provided by the human sciences for the formation of state professionals construct a relationship of management (discipline and regulation) between professionalism and population”* (Ball 2017:17).

Den viden, jeg inddrager, er den sprogligt mobiliserede og således bevidst reflekterede viden, som jeg inddrager som diskurser om praksis. Det betyder, at jeg afgrænser mig fra den praktiske, kroppliggjorte viden (selvom de to antageligt hænger sammen).

### 2.3.2 Det diskursive forankring i skolen som institution

Supplerende til det diskursive og afgørende for min forståelse heraf er det strukturelle niveau, som jeg inddrager som central for min udlægning af ”det sociale” og i en gensidighed med det diskursive.

De strukturelle elementer i Foucaults teori kan fremstå som udfoldede, hvilket Villadsen påpeger og foreslår nogle betragtninger af. Jeg medtager Villadsens fremstilling af institutioner og deres institutionelle praksis som *forankringspunkter* for diskurserne, der binder dem i tid og rum — men også er med til at beramme den diskurs, der kan skabes netop her. Det er således en præmis, at det diskursive hænger uløseligt sammen med den institution, der formgiver praksis. Dermed bliver diskursskabelsen også betinget af det, der allerede findes (det ikke-diskursive) – og gør den træg og ikke efter forgodtbefindende, idet den bindes strukturelt op på skolens institutionelle struktur,

hvorved den bliver både mere holdbar og reproducerbar, når den understøttes af skolens praksis (Villadsen 2017:298,306-7,322).

Dette ses mere konkret hos Fairclough, der i sin tredimensionelle model illustrerer, hvordan det diskursive er indlejret i en social praksis af sociale relationer, praktikker og strukturer, hvor diskurserne ses i samspil med denne. Det betyder, at diskurser ikke kun er konstituerende for det sociale, men også *konstitueret af* dette (Fairclough 1992:64, Jørgensen & Philips 1999:77-81).

Skolen ser jeg på den måde som et sted, hvor bredere diskurser væver sig sammen med dennes funktioner, logikker og praktikker (Jensen 2016:132) og udvider således det sociale til ikke kun at være diskurs, men medtager en virkelighed af sociale – i dette tilfælde særligt institutionelle – strukturer og praksisser, som rækker ud over, manifesterer og berammer det diskursive.

Gennem det strukturelle og institutionelle knyttes diskurser og viden også til *professioner*, hvor faggruppers placering i skolens struktur og funktion i den sociale praksis er med til at diskursivere noget i henhold til et bestemt formål og en bestemt faglighed. Selvom disse medtages som en forudsætning, jeg holder for øje i deres betydning, så opstiller jeg som udgangspunkt diskursbegrebet bredt og tværgående, som også Foucault gør det i sine analyser på tværs af sfærer, men i modsætning til ham som afgrænset til samme institution. Så selvom jeg antager, at skolens faggrupper er diskursivt præget af forskelle, som knytter sig til deres funktion i skolens struktur, så ønsker jeg særligt at se på, hvordan disse alle trækker på mere overordnede diskurser. Med dette ønsker jeg ikke at erstatte, men at supplere professionsviden og grave ned i den fælles grund, de står på, i velfærdsarbejdet og -staten mere generelt.

Jeg undersøger på baggrund af ovenstående afsnit den stilles mistrivsels konstituering i krydsfeltet mellem skolens forskellige diskurser, vidensformer og strukturelle funktioner.

### 2.3.3 Normaliteten, afvigelsen og kontekstualiteten

Et element af den sproglige (videnskabeligt/faglige) konstituering, der er afgørende for projektet, er dennes *differentierende* virkning og således fremkomsten af grænsesætningen mellem normalitet og afvigelse. Dette står centralt, da jeg bygger projektet på netop en antagelse om en differentiering, hvor den stilles mistrivsel er afvigende fra noget.

Her tager jeg udgangspunkt i det, Foucault kalder "*deviding practices*" (Foucault 1982:777), hvori man adskiller eksempelvis "*the sane and the mad*" (Foucault 1982:777). I dette afsnit viderefører

jeg de foregående i en udfoldelse af, hvordan diskurserne er konstituerende for, hvordan noget *er* og *bør være* — og hvordan det, der konstitueres i skellet herfra, så bliver *afvigende*.

Gennem afsnittet udfolder jeg sprogets ordning i skel og forskel i sin overordnede form og ser på, hvordan afvigelse konstitueres i henhold til en given normalitet. Her fremstiller jeg altså min teoretiske forståelse af, hvordan den stilles mistrivsel kan betragtes i relation til sin sociale kontekst. Til dette formål trækker jeg især på den måde, Foucault udfoldede sammenhængen mellem kulturen og psykisk sygdom i *"Sindssygdom og Psykologi"* (1971). Foucault udfolder heri, hvordan normalitet og psykisk lidelse er kontekstuel bestemt, hvor *"sygdommen kun har sin virkelighed og sin sygdomsværdi inden for en kultur, der erkender den som sådan (Foucault 1971:91)"*. Herunder beskriver han differentieringen mellem normalitet og patologi ved at *"man går med til at give navnet gennemsnitstype til det skematiske væsen, som man kunne danne ved i en og samme helhed og i en slags abstrakt universalitet at samle artens hyppigste kendetegn"* og derved: *"vil man kunne sige, at enhver afvigelse fra denne sundhedsnorm er et sygeligt fænomen"* (Emilé Durkheim citeret i Foucault 1971:92, se også Bach 2010).

Herved fremgår, hvad jeg ser som en konstruktion af normalitet som afsæt for afvigelsen, når *"artens hyppigste kendetegn"* bliver rettesnor herfor. Her er det helt centralt at pointere, at jeg ikke forstår dette normale sådan, at mennesket *"bare er"* på bestemte måder, hvoraf nogle er mere gennemgående end andre — men at dette også afhænger af hvilke subjektiviteter, der produceres i den givne kontekst. Jeg ser altså dette i en dialektik, hvor nogle i kraft af deres prædispositioner lettere vil kunne subjektiveres på givne måder, hvor vi ser *"dem favoriseret, hvis naturlige reflekser er nærmest den adfærd, der karakteriserer deres samfund, således ser vi dem sat udenfor, hvis naturlige reflekser falder inden for et adfærdsfelt, som ikke eksisterer i deres kultur"* (Ruth Benedict citeret i Foucault 1971:93, se også Bach 2010:24).

Særligt for netop *"Sindssygdom og Psykologi"* og min brug af den er, at Foucault heri eksplicit erkender noget eksisterende hos hvert enkelt menneske, som er selve grundlaget for differentiering. Betoningen af dette aspekt er en nødvendighed for relevansen heraf, hvor nogle i højere og mindre grad tilsvare den socialitet, der fordres i skolen — og altså at mennesket har nogle individuelle forudsætninger, der i højere eller mindre grad gør dem i stand til at tilsvare en bestemt

kultur. Mennesket er derfor, som jeg anvender Foucault, *både* et produkt af det fælles kulturelle rum og forskelligartede individuelle grundlag for at imødekomme dette.

Den normalitet, som afvigelsen tager afsæt i, betragter jeg således gennem Foucault som kontekstuel bestemt og afhængende af den kulturelle accept og undertrykkelse af forskellige adfærdsformer, som Foucault beskriver når *"hver kultur gør sig (...) et billede af sygdommen, hvis omrids er tegnet af samtlige af de antropologiske muligheder, som den pågældende kultur forsømmer eller fortrænger"* (Foucault 1971:92, se også Bach 2010)

Den stilles mistrivsels relation til sin samtid og sociale kontekst kan også iagttages i, hvordan psykisk lidelse i DSM-IV defineres som en *"indre oplevelse og adfærd, som afviger væsentligt fra forventningerne i individets kultur"* (Rose 2010:41) og specifikt i diagnosekriterierne for social angst, hvor ubehaget ikke må svække vigtige funktionsområder i det, der kan ses som et almindeligt liv (ICD-11). Således fremgår det, hvordan psykisk lidelse – og i min udvidelse heraf; mistrivsel – opstår som en manglende kapacitet til at imødekomme de krav, som stilles i en given social konstituerende, i en bestemt social sammenhæng og på en bestemt måde.

Med baggrund i ovenstående forstår jeg således differentieringen mellem normalitet og afvigelse – og altså den stilles mistrivsel i relation til sin samtid – som kontekstuel dynamisk og ikke beroende på en iboende tvingende nødvendighed (Villadsen 2017:297-320). Hermed søger jeg gennem projektet at skabe blik for sociale tendenser, der kan forklare, hvorfor netop den stilles mistrivsels karakteristika er afvigende og bliver særligt udbredte *netop* nu i den danske skolekontekst. Det betyder, at jeg i en sådan undersøgelse må udføre et *"stykke kulturarbejde, inden for hvilket forholdet mellem det normale og afvigende kan diskuteres i relation til den givne historiske tidsperiode"* (Petersen 2015:65).

For at få greb om den værdisætning, der normativt fordrer mod normaliteten, så inddrager jeg her Faircloughs pointerende af, at der imergent i diskurserne skabes et dominansforhold, hvor en (i dette tilfælde elev)gruppe fremstilles mere fordelagtigt end en anden, når de differentieres vertikalt og værdisættes normativt (Villadsen 2017:322). På den måde får normaliteten også en normativ dimension, hvor bestemte handle på, fremstår bedre og/eller med højere værdi end andre.

Endeligt betragter jeg gennem denne optik skolen som der, hvor den enkelte vurderes op mod normen, og som *"en eneste stor rangliste med mangfoldige vurderingskriterier under lærerens omhyggelige >>klassifikatoriske<< blik"* (Foucault 2002:163). I skolens rum sættes differentieringen altså i spil i et institutionaliseret og organiseret rum, hvor der sættes *"differentiation marks of the value of each person"*, så de inden for en begrebslig ramme *"could be compared on the same conceptual space"* (Ball 2017:40), der *"identifies a distribution in relation to the norm"* (Ball 2017:29). Herved skabes en orden af subjektiviteter baseret på *forskelle* i relation til skolens norm (Ball 2017:17), når skolen kategoriserer og rangordner sociale udtryksformer i relation til både normen, men også i henhold til skolens normative retningslinjer *"distributing the living in the domain of value and utility"* (Foucault 1981:144 i Ball 2017:38).

Sådanne diskursive konstitueringer af socialitet er i den institutionelle praksis manifesteret i standardiseringen af sociale kompetencer, hvor evalueringerne heraf kan ses som det, der objektiverer subjektiviteten (Ball 2017:34) og gør forskellene observerbare.

Igennem dette perspektiv på differentiering vil jeg afsøge det, der legitimerer en bestemt normalforståelse af socialitet, adfærdsledelsen af socialitet og afvigelsen hos dem, der ikke tilsvarende sociale kompetencer, der fordres heraf. Hvordan jeg forstår socialitet og sociale kompetencer som omdrejningspunkt, vil jeg udfolde gennem det følgende.

#### 2.3.4 Socialitet og sociale kompetencer som omdrejningspunkt

Jeg afgrænser konstitueringen og differentieringen i skolen til et spørgsmål om *socialitet og sociale kompetencer*; som én måde, hvor eleven subjektiveres, positioneres og differentieres. Her bliver socialitet én blandt mange differentieringer mellem eleverne, der flyder sammen, i skolens sociale orden.

Jeg løsriver mig i min teoretiske udfoldelse heraf fra Foucault – om end jeg bliver inden for denne ramme, når jeg skaber min egen forståelse – og inddrager anden forskning i socialitet for at udforme denne teoretiske del. Jeg læner mig her op ad de forståelser heraf, der fremkom i forskningsprojektet "ESSET" på Aalborg universitet, som er et større forskningsprojekt i sociale kompetencers tiltagende samfundsmæssige rolle; hvordan de forstås, og hvordan der arbejdes med dem (ESSET 2016).

Når jeg definerer socialitet, så tager jeg afsæt i ESSETs forskning i sociale kompetencer, som jeg omformer og udvider til socialitet. Begge betegner en måde at være på i det sociale, hvor jeg ser socialitet som en hvilken som helst måde at være det på (forstået sådan, at alle har en socialitet), mens sociale kompetencer snarere er at være det på en bestemt (ønsket) måde. Det er inden for denne optik, at jeg sociologisk kan stille mig kritisk over for forståelsen af den stilles mistrivsel som et personligt problem (og et produkt af manglende sociale kompetencer) og i stedet — med socialitet som afsæt — se mistrivlsen som en konsekvens af en social konstituering.

I ESSET lavede bl.a. Annick Prieur et litteraturstudie af sociale kompetencer (social skills), som fremdrager sociale kompetencers historiske udvikling som koncept og vandring gennem domæner. Heri fandt hun, at begrebet havde udviklet sig fra dets opståen i 1960ernes akademiske brug af det til beskrivelse af handicappede eller psykisk syge til at opstå i populærmedierne i 90erne og til endelig i 00erne at være blevet et alment begreb, der er blevet stadigt mere gradbøjet og forfinet (Prieur m.fl. 2016)<sup>19</sup>. Prieur fremskriver endvidere, hvordan sociale kompetencer som akademisk koncept gradvist er smeltet sammen med kulturelle logikker og bl.a. blevet en forklaringsmodel for sociale problemer. Herved understøttes en individualisering af det sociale, der forklarer social afvigelse som individuelle mangler, hvad angår både udadreagerende problemer som kriminalitet og mobning, men også indadvendte og personlige problemer som ensomhed og manglende uddannelse/arbejde (Prieur m.fl. 2016). Sociale kompetencer blev for alvor almene, da de blev institutionaliseret ind i de nationale lærerplaner for dagtilbud i 2004, og de er i dag at finde blandt evalueringskriterierne for folkeskolens 9. klasses elever. Her har formaliseringen og standardiseringen gjort det muligt at arbejde instrumentelt med sociale kompetencer ved hjælp af kategorisering, rangordning og teknikker til optimering (Prieur 2016:425, Pedersen og Laursen 2016:49).

Esset undersøger i forskellige sfærer af velfærdsarbejdet, hvordan det skærpede fokus på sociale kompetencer har medført, at man arbejder institutionelt med at fremme dem — både ift. sociale problemer hos f.eks. langtidsledige (Jensen 2016), alment i uddannelse (Prieur og Bloksgaard 2016), samt i skole og dagtilbud, hvor adfærdstræningsprogrammer som ”trin for trin” og ”fri for mobberi”

---

<sup>19</sup> Prieur fandt også, at der forskningsmæssigt arbejdes særligt med begrebet hos amerikanske forskere og særligt i psykologisk kontekst (55 %), hvorefter psykiatrien og pædagogikken følger med (hhv. 19 og 17 %), og begrebet kobles hovedsageligt til psykiske lidelser (Prieur m.fl. 2016).



lærer børn ned til vuggestuealderen f.eks. at afkode andres følelser (Pedersen og Laursen 2016:51). Det er sådanne pædagogiske tilskyndelser af en bestemt socialitet, jeg afsøger gennem projektet, men inden for den foucaultske magtforståelse, hvor den afsøges mere gennemgående og subtilt i undervisningsformerne og pædagogikken end blot det direkte tilstræbte.

ESSET problematiserer endvidere af særlig relevans for herværende projekt sociale kompetencer som differentieringsfaktor; hvorvidt dette fokus på sociale kompetencer inkluderer ved at give socialt afvigende redskaber til at indgå i fællesskabet, eller om det tværtimod kan føre til bred social eksklusion af mennesker, der ikke har pågældende kompetencer (ESSET 2016) – eller det jeg kalder den rette socialitet. Dette viderefører jeg inden for den foucaultske optik, hvor jeg afsøger det brede pædagogiske arbejde med socialitet, som både indlemmer (eller søger at indlemme) bredt i en bestemt måde at være social på, men også afsondrer, fordi den enkelte elev altid-allerede har en socialitet, når de indtræder i skolens felt.

Differentieringen på baggrund af socialitet betragter jeg ikke som endegyldig eller statisk, men som noget, der kontinuerligt sættes i spil i skolens praksis og pædagogikker; hvor bestemte rammer opstilles, bestemte krav stilles og bestemte subjektiveringer definerer eleverne på baggrund af deres sociale ageren under disse. Jeg anlægger derfor et dynamisk perspektiv på socialitet, når jeg gennem projektet søger at skabe blik for pædagogikker, der kontinuerligt berammer, kategoriserer og regulerer socialitet.

#### En skaleret forståelse

For at forstå socialiteten som differentierende — og derigennem den stilles mistrivsel i relation til en bestemt socialitet — optegner jeg et "socialitetens spektrum"<sup>20</sup>, så der gives en forståelse af socialitet som en (subjekt)positionering.

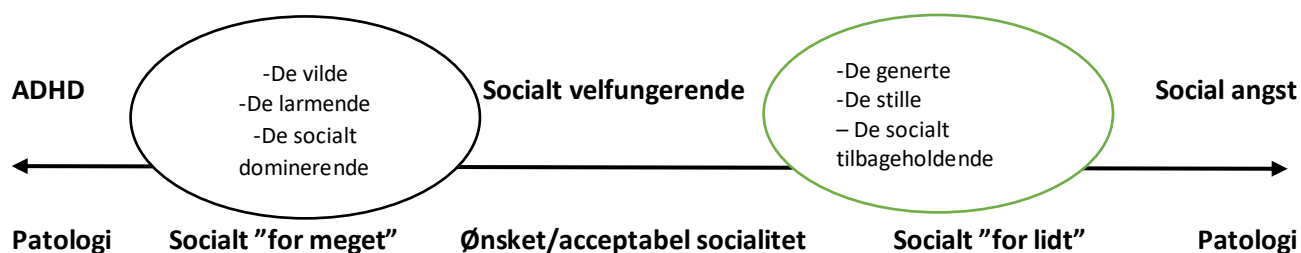
Modellen herunder illustrerer, hvordan jeg i den foucaultske betragtning af normalitet og afvigelse forstår normalforståelsen af socialitet som konstitueret og afgrænset op mod afvigelserne herfra. Social angst som diagnose betragtes her, som det også fremgik af optegningen af den stilles mistrivsel, som en ydre markør for grænsedragningen af en social "væren-for-lidt" og som en

---

<sup>20</sup> Skalalogikken er gennemgående i psykologiske studier af personlighedstræk, hvor du kan placere dig forskelligt ift. at være f.eks. introvert eller ekstrovert (Scott 2007:5).

diagnostisk manifestation af social væren, der afgrænses fra normaliteten. Imellem den og normaliteten ligger så de medtagne grænsetilfælde hertil.

For at få greb om det særegne ved den stilles mistrivsel betragter jeg den sammen med og op imod ADHD, som jeg tilsvarende betragter som den patologiserede pol af social "væren-for meget"<sup>21</sup>. Disse forstår jeg således begge som udgrænsninger af en normalitet, der antages at ligge et sted imellem. Dette spektrum af socialitet kan visualiseres, som følger:



Denne vil jeg gennem projektet se som "spektret for socialitet", der danner afsæt for en forståelse heraf som et dynamisk og flydende grænseland.

Gennem perspektiver fra anden forskning kan de to poler af skolemæssig afvigelse på baggrund af socialitet forstås gennem samme foucaultske optik. Lektor i pædagogik på KU, Bjørn Hamre, finder i sit studie af børn og diagnoser, som har særligt fokus på ADHD, at denne opstår som diagnose i opposition til idealet om den lærende (og altså eleven), som denne bør være. Hamre fremstiller her i en række krav til den lærende som følelsesmæssig selvkontrol og fleksibilitet (Hamre 2016:67-71), hvilket er aspekter, der også fremstår centrale for social angst. I dette perspektiv kan socialt angste ligeledes betragtes som elever, der ikke tilsvare forestillingen om, *hvordan* man lærer. Både ADHDen og social angst kan således forstås som skolemæssige udgrænsninger af socialitet, der markerer grænserne for elevrollen.

Med baggrund i spektret bygger jeg projektet på en antagelse om en differentiering, hvor skolens (normalforståelse af) socialitet udgrænser andre socialiteter i begge ender af skalaen, men at den stille side er både overset og har nogle særlige træk, som jeg gennem projektet søger at fremdrage.

<sup>21</sup> Det er her vigtigt at pointere, at dette er en meget stereotyp fremstilling af de to diagnosers udtryk, og at det er erkendt, at ADHD kan vise sig som mere usynlig og mental uro som ved ADD (ADHD-foreningen 2014), mens social angst ligeledes kan udtrykkes ved at social overkompensering for angsten ved at tale og fylde meget, som det Scott kalder "the shy extrovert" (Scott 2007:28).

Mit fokus vil derfor være – selvom det stadig kan være væsentligt at fremdrage en fælleshed i mekanismerne i skolemæssig social udgrænsning – at finde særtrækkene ved den stilles mistrivsel.

Anden forskning støtter mig i, at fortællingen om non-learners fremstår forskellig. Bl.a. Laura Gilliam fremhæver i sit studie af skolens civiliseringsprocesser, at den stille elev – som hun også betragter dikotomisk til den vilde – antages som den civiliserede og gode elev (Gilliam 2010). På en sådan baggrund kan den vilde fremstilles som gradsforskelle af problematisk, mens den stille i højere grad forstår som et spørgsmål om noget godt, der *bliver* problematisk, og i højere grad et spørgsmål om, *hvor stille* man må være, før man udskilles i den anden ende af spektret.

Der synes da også at have været et større forskningsmæssigt fokus på ikke-acceptabel socialitet i venstre side af spektret bl.a. i sociologisk og pædagogisk forskning i ADHD (Hamre 2016, Jørgensen og Nielsen 2010, Arnfred og Langager 2010), men også eksempelvis vilde (Gilliam 2010) eller forstyrrende elever (Brodersen 2018), samt pædagogikken som ro-skabelse (Pedersen 2016). Derimod fremstår den stille (såvel som den pædagogiske ledelse mod talen) mere uudforsket i et sådant perspektiv. Projektet skriver sig derfor ind i en forskningskontekst af skolens udgrænsninger på baggrund af socialitet, men finder sin egen vej gennem et fokus på den gruppe af elever, der udskilles på ”den anden side” af normalitetens grænser.

Jeg vil bruge spektret til en løbende perspektivering, hvor den stilles mistrivsel skrives op mod den socialitet, der er ”for meget” (som jeg har defineret den her), for herigennem at kunne sige noget om netop den stilles mistrivsels særegene konstituering.

## 2.4 Foucaults teori som kritik

I det følgende afsnit udfoldes projektets kritikform, som både har udgangspunkt i og er selve formålet med Foucaults teori, som jeg har præsenteret den i det foregående. Afsnittet baserer jeg især på teksten ”What is Critique?” (2007), hvori Foucault fremstiller en række udspring for kritik, som jeg stiller mig på i udviklingen af projektets kritikforståelse. Herfra medtager jeg særligt, hvordan adfærdsledelse er genstanden for kritik, hvordan en altid eksisterende kritik (i form af modmagt) skærpes gennem forskning, hvordan adfærdsledelse og kritik hænger sammen i et gensidighedsforhold, der også giver kritikken dens sociale rolle, samt hvordan kritikken stræber mod de-naturalisering.

Denne tekst suppleres af lektor i pædagogik på Københavns Universitet Trine Ølands (2019), samt Balls (2017) og Dean og Villadsens (2012) konkretiseringer, udvidelser og skærpelser heraf, mens jeg dertil inddrager sporadiske stemmer specifikt fra mit genstandsfelt, som støtter mig i at konkretisere, hvordan kritikken rettes ind mod netop den stilles mistrivsel. Efterfølgende sættes kritikken i kontekst med fokus på, hvordan den skriver sig ind i et allerede kritisk felt, mens jeg afslutningsvis fremstiller kritikkens sigte mod velfærdsarbejdet, hvor der fokuseres på samspillet mellem forskning og praksis.

#### 2.4.1 Udformning af kritikforståelse

Udgangspunktet for Foucaults kritikforståelse er også hans figuration mellem magt, viden og subjekt, hvori kritikken indskrives og fungerer som en central dynamik. Særligt trækker afsnittet på magtens tosidethed og muligheden for modmagt. Kritikken stiller sig således oven på det foregående og giver dette sit sigte.

Med præmissen om, at subjektet altid er og vil være ledet, så udfolder jeg med kritikbegrebet, hvordan der med adfærdsledelse altid følger spørgsmålet om og en stræben mod, hvordan vi *undgår* at blive ledet. En betragtning, jeg ser i forlængelse af magt og modmagt som mere overordnede teoretiske figurer. Dette skal ikke forstås i betydningen slet ikke at blive ledet, da dette ikke anses som muligt, men en kontinuerlig problematisering af at blive ledet, som vi bliver det netop nu, efter de sandheder, ledelsen baserer sig på, og med de konsekvenser, der er heraf. Der er altså tale om en kontekstuel funderet og kontinuerlig kritik af det eksisterende, som Foucault beskriver "*the art of not being governt like that or at that cost*" (Foucault 2007:45).

Foucault fremhæver her, hvordan ledelse både modtages i underkastelse, men også kan afvises, udfordres og grænsesættes (Foucault 2007:45,66) i en sameksisterende dialektik, som kan beskrives som "*the confrontation of being governed and that of being not quite so governed*" (Foucault 2007: 57). Foucault fremhæver, at han ikke hverken ønsker eller ser det som muligt at eksistere uden ledelse, men at kritikken må sætte ind, når den bliver omsiggribende og begrænsende (Foucault 2007:57). Dette knytter sig altså til forholdet mellem på den ene side uundgåelig og hensigtsmæssig og på den anden side for meget ledelse; hvornår den bliver problematisk og derfor må udsættes for kritik. Her bliver det kritikkens rolle at kile sig ind på en måde, hvor ledelse medfører mindst mulig dominans.

Jeg læner mig op ad Dean og Villadsen, der behandler dette spørgsmål hos Foucault<sup>22</sup>. Heri fremdrager de – i forlængelse af den måde, jeg ser magtens tosidethed – hvordan staten både skal og må udføre sin ledende og disciplinerende rolle og sørge for basal velfærd som eksempelvis sundhed og uddannelse for derved at sikre lige rettigheder. De argumenterer derfor for, at Foucaults statskritik ikke må læses som en liberalistisk kritik af staten som sådan, men snarere et vedvarende fokus på, at ledelse medfører mindst mulig dominans. De foreslår derfor et *frihed-til* begreb (modsat frihed-fra), som betegner muligheden for at udleve sin frihed og selvskabelse uden altomsiggribende bestemmelser (Dean og Villadsen 2012).

Derved ser jeg frihed (til) som det normative ideal for kritikken og kritikens udspring, som Stephen Ball udfolder med Foucaults ord om, at: *"One of the meanings of human existence – the source of human freedom – is never to accept anything as definitive, untouchable, obvious, or immobile"* (Foucault 1988 citeret i Ball 2017:7)<sup>23</sup>.

En sådan kritisk tilgang<sup>24</sup>, som er kendetegnet ved sin vedvarende problematisering og overskridelse af det eksisterende, indebærer *"To question our own validity, to give up on essentialism and fixity and 'restore to things their mobility, their possibility of being modified"* (Foucault 2016 citeret i Ball:3-4) og få øjnene op for *"The possibilities of refusal and innovation"* (Ball 2017:7). Således fungerer kritikken både som grænsesætning for magten, men skaber også afsæt for forandring, idet der i kritikken af det eksisterende immanent ligger muligheden for at åbne for nyt (Foucault 2007).

Dynamikken mellem ledelse og kritik kan eksemplificeres i den måde, Foucault gennem teksten bruger en genealogi for at komme frem til, hvad kritik overhovedet er. Han historiserer kritik som en attitude, der er opstået gennem det 15. og 16. århundrede, som et modsvar til og en frigørelse fra pastoralmagtens ledelse. Under pastoralmagten var lydighed til Gud vejen til frelse, hvorved mennesket blev ledet gennem den sandhed, der lå i, hvordan frelsen kunne opnås, og hvilke regler,

---

<sup>22</sup> De betoner også konsistensen i Foucault statssyn og kritiske praksis, som de læser frem i eksemplariske ytringer om sådanne forhold (Dean og Villadsen 2012).

<sup>23</sup> Essensialismen findes således i Foucaults tilsyneladende relativisme både i den fundamentale mulighed for at stræbe mod frihed, men også en essensalistisk moral om, at dette er den rette vej at gå.

<sup>24</sup> Dette giver også afsæt for mit pragmatisk brug af Foucaults teori, som først og fremmest skal være brugbar og give koncepter til at forstå noget, vasken tavlen ren og skabe plads til nye forståelser, snarere end at skabe definitive statements.

der derfor skulle efterleves. Kritik opstod gennem oplysningstiden som det rationelles udfordring af disse religiøse styringsregler og -sandheder (Foucault 2007). Kritikken bliver således, hvad Stephen Ball betegner *“A permanent orientation of scepticism, it is ‘a mode of relating to contemporary reality’* (Ball 2017:7).

I dag er netop det rationelle, der startede som ledelseskritik, i sin udvidelse og kompleksitet blevet grundlaget for ledelse, hvor religionen er afløst af videnskaben med rationelt funderede ledelsesteknikker og en teknisk menneskeforståelse (Foucault 2007), blevet genstand for kritikken. Fokus for kritikken er her — jf. disses uløselige forbindelse med magten — på de sandheder (eller videnskabeligheder) adfærdsledelse baserer sig på.

Det betyder ikke, at kritikken er et spørgsmål om at vurdere sandt eller falsk, men derimod om at fremdrage sandhedens *rolle* i den måde mennesket gøres til subjekter og populationer ledes — og de effekter, dette afstedkommer. Der er således tale om en oplysningskritik (Foucault 2017), hvor jeg søger det, der kan betegnes som at de-naturalisere det (sandheds)grundlag, ledelsen baserer sig på (Heede 2012:10).

#### *Et kritisk blik på den stilles mistrivsel*

Når en sådan kritik rettes mod den stilles mistrivsel, så indebærer det altså at rette et bestemt blik på fænomenet og problematisere det på en bestemt måde, hvor selvfølgeligheden i den etablerede viden om fænomenet opløses. Gennem den foucaulske kritik betragter jeg den stilles mistrivsel som effekten af en ledelse mod en bestemt social adfærd, som udgrænser de stille. Projektet søger qua en sådan kritikform at forholde sig kritisk til den måde, man forstår og praktiserer socialitet på i skolens pædagogiske praksis, så denne de-naturaliseres, og der åbnes op for nye indgangsvinkler til at være og indgå socialt på.

Dette må ikke forstås sådan, at der kan opnås et magtfrit alternativ (Ball 2017:13), men som en problematisering af den fastlåsning, jeg ser, i den måde socialitet betragtes på. Projektet antager således Foucaults frihedstanke i sin stræben mod, at den enkeltes frihed til egen selvskabelse ikke opsluges af en fastlåst ide om alle elevers bedste. Her holdes ledelsens balancerende relation med kritikken for øje i, at der ikke søges en kritik af elevernes sociale tilpasning som sådan, og tværtimod anser jeg det som ønskværdigt for den enkelte elev at kunne indgå. Snarere er der tale om den

kritiske grænsedragning af, hvor meget man kan skærpe kravene til en bestemt social adfærd og stadig forvente, at alle kan efterleve det.

Her kan mistrivlsen ses som konsekvens af, at kravene til elevers sociale væren ikke bare kan skærpes ubegrænset. Tidligere formand for børnerådet og professor Per Schultz Jørgensen udtaler sig om et sådant forhold på en måde, som illustrerer min pointe: *"I mange kommuner vil man sige, at de bare skal lære at gebærde sig i sociale sammenhænge, og at vi bare skal støtte dem så godt, vi kan, og så skal de nok vokse sig ind i fællesskabet (...) Og det kan være, det gælder for en del af dem, men der er en stor gruppe, som det ikke gælder for – de bliver næsten mere skræmte af det og graver sig ned i et stort hul"* (Information 24/06/2015). På samme måde stiller jeg mig kritisk overfor, hvor langt ledelsen mod den kommunikative og interagerende elev kan gå, hvor (alle) eleverne stadig kan følge med.

Heri ligger der altså en udviklings- og optimeringskritik, hvor jeg problematiserer, hvorvidt alle børn kan og skal udvikles lineært i samme retning (eller hvor langt), men også søger at neutralisere værditilskrivningen og –hierarkiseringen (Foucault 2007:80) af givne subjektiviteter.

#### 4.2.2 Kritik som en del af (velfærds)statslig praksis

Når jeg etablerer min kritik, så ser jeg det som en del af velfærdsarbejdets dynamik og som en del af dette. Her læner jeg mig op ad Dean og Villadsens fremhævelse af, hvordan Foucault opfordrer til altid at underkaste egen statslig praksis en reflektiv (selv)kritik af de videnskategorier, den baserer sig på (Dean og Villadsen 2012)<sup>25</sup>.

Øland konkretiserer og anvender denne kritikforståelse og udvider den i relation til videnskabens rolle i velfærdsarbejdet. Hun fremhæver, hvordan videnskaben indtager en dobbeltrolle, hvor den både understøtter og legitimerer velfærdsarbejdet, men samtidig kontinuerligt udfordrer det. Hun sonderer her imellem den viden om velfærd (velfærdskritik), der optimerer og effektiviserer velfærdsarbejdet — jeg tænker dette som eksempelvis velfærdsarbejdets evidensbaserings — og den postmoderne viden, der stiller sig "udenfor" og stiller spørgsmål ved fundamentet for det, vi gør (Øland 2019). Her knytter jeg an til det postmoderne, hvor mine analyser stiller sig kritisk over for, hvordan man optimerer mennesket — og ikke selv har dette til formål.

---

<sup>25</sup> Dette læser de ud fra "ikke at overdrive statens betydning", så denne ikke bliver en ansvarsfralæggelse i dette forhold (Dean og Villadsen 2012).

I den normativitet, der ligger heri, læner jeg mig op ad Gert Biestas fokus på at åbne rammerne for at menneskelighed kan opstå, snarere end på hvilken måde der er den bedste at være menneske på. Projektet taler sig således ind i argumentationen for det enkelte barns unikke tilblivelse samt det sociales alsidighed og mangfoldighed (Biesta 2009: 15-17).

Gennem det postmoderne søger jeg ligeledes mod (ny) viden om (eksisterende) viden og anser det postmoderne som grundlaget for kritik af anden viden i skolen. Alligevel er sondringen mellem eksisterende viden og "min" viden ikke så simpel som så, og jeg anerkender ligeledes, at projektet også forskningsmæssigt interagerer med og lægger sig i forlængelse af anden viden (og ikke kun stiller mig kritisk over for den). Med dette mener jeg, at jeg både skriver mig ind i og ud ad et eksisterende vidensfelt, bl.a. når jeg arbejder jeg med en problematik, der allerede er erkendt gennem eksisterende viden, men samtidig arbejder med den på en måde, der søger at stille sig uden for denne. Ligeledes sigter jeg mod samme overordnede mål om at øge trivslen, men stiller mig samtidig kritisk over for *den måde*, der gennem eksisterende viden stræbes mod dette mål. Her adskiller jeg mig, når anden viden stræber mod, *hvordan* elever kan inkluderes, mens min kritik retter sig mod selve *grundlaget*, de søges inkluderet på. Dertil understøtter projektet skolens allerede etablerede mål om trivsel, men går ikke (nødvendigvis) med på delmål om (bestemte) sociale kompetencer. Altså må jeg selv i den foucaulske kritik gå med på en række grundpræmisser fra det eksisterende (eller "andet") vidensfelt, imens jeg går kritisk postmoderne til det.

#### At stille sig et sted

Jeg vil følgelig eksplicitere, hvilket vidensgrundlag jeg står på i min kritik, og hvordan jeg betragter projektet i relation til disse ståsteder. Her følger jeg den epistemologiske præmis, at kritikken af viden kræver (anden) viden, fordi kritikkens tilblivelse er henvist til de diskursive mulighedsbetingelser, der allerede eksisterer (Foucault 2007). Med en sådan forudsætning kan selv de-naturaliseringen af viden ikke gøres videns- (og således magt)neutralt, hvorfor jeg i det følgende udbygger, hvordan jeg også selv indgår i et sådant magt-viden-subjekt-spil. Med det in mente, at de to ofte vil være sammenvævede, så sonderer jeg her mellem, hvordan projektet skriver sig ind i både et forskningsfelt, men også et politisk felt.

I det akademiske felt placeres kritikken inden for en videnskabelige retning, som allerede har defineret bestemte betragtninger af, hvordan noget kan forstås. Her anser jeg Foucault for at være en dominerende videnskabsteoretisk grund at stille sig på inden for den sociologiske og



pædagogiske videnskab, mens forskningen, der udspringer heraf, som den fremgår af dette kapitel, ligeledes skriver projektet ind i en eksisterende kritisk bevægelse. På en sådan måde betragter jeg min teoretiske forskningskontekst som den viden, jeg stiller mig på i min kritik (af anden viden).

Både i og uden for forskningens verden antager jeg ligeledes skolen og børns trivsel for at være både politiseret og generelt holdningspræget, hvor der allerede forefindes både dominante og kritiske fortællinger. Det værende en dominant fortælling om skolen som integrerende og samlende instans, som sideløbende har alternative og kritiske fortællinger om en skole, der også segmenterer og marginaliserer. Projektet skriver altså i sin kritik sig ind i en mere gennemgående kritisk modfortælling.

Det, der her giver projektet og dets kritik sin egen plads — selvom der altid og uundgåeligt trækkes på andet — er, at jeg også søger *en kritisk modfortælling til den kritiske modfortælling*, hvor skolen ikke (kun) privilegerer og ekskluderer dem, vi tror, og på den måde, vi tror. Her er min præmis med henvisning til det diskursive mulighedsrum, at det er i sammensætningen af eksisterende videns- eller diskursive elementer, jeg fremkommer med nyt.

#### 4.2.3 Kritikken empiriske afsæt

Kritikken vil ligeledes have et empirisk udspring, hvor de interviews, der er projektets empiriske grundlag (og som præsenteres i næste kapitel), også vil være afsæt for den kritik, som jeg bibringer gennem projektet. Med dette udbygger jeg Foucault, fordi empirien er en anden, og respondenterne har derfor mulighed for at indgå aktivt i kritikken, som jeg følgelig vil udfolde.

Igennem interviews skubber jeg på de processer af modmagt, der altid-allerede er til stede på feltet og lader respondenterne selv tale den frem. Kritikken kommer gennem interviewene til udtryk med forudsætningen om, at den altid-allerede ligger immanent i velfærdsarbejdet (Øland 2019), når der udtrykkes konflikter, paradokser og nye betragtninger — som de kritiske (mod)fortællinger, der altid er undervejs parallelt med de dominante (Foucault 2007). Jeg ønsker på den baggrund at lade kritikken opstå indefra, hvor min rolle så bliver at fremdrage den mere systematisk. På den måde lægger jeg mig i forlængelse af den modmagt/kritik, der allerede er på feltet, som jeg udpræger gennem forskning.

Herigennem rettes kritikken mod adfærdsledelse i sig selv, som den influerer *både den ledede og den ledende*. Jeg medtager derfor alle interviews ligeværdigt og lader alle tale kritikken frem — dette

ud fra forudsætningen om, at såvel velfærdsarbejderen som eleven kan udtrykke både underkastelse og afvisning over for det dominerende.

Her kan det være etisk problematisk, at jeg i ønsket om at lade ”feltet selv” tale sin kritik frem lader mine (få) respondenter tale en (stor) gruppes sag og således (på ny) skaber en udefrakommende definitionsmagt over ”de andre” — og tilmed udtrykt som gruppens egen. Dertil er det vigtigt at holde for øje, at jeg stadig bearbejder kritikken på mine præmisser — og altså ikke nødvendigvis forfølger det kritiske ærinde, respondenterne selv måtte have.

#### 4.2.4 Kritikkens sigte

Det sidste punkt i projektets kritikform behandler dens sigte. Det gør jeg inden for præmissen om at lade den være en del af velfærdsarbejdet, som spiller sammen med dette, som en ”velfærdssamfundets selvkritik” (Øland 2019). Dette gør jeg i samstem med projektets placering i PhD-rådet for uddannelsesforskning og dettes ambition om at lade forskningen bidrage til praksis. Praxisrettetheden må nødvendigvis komme i forlængelse af, at projektet stadig opfylder akademiske standarder og ligeledes bidrager sådanne forskningsfelter. Jeg ønsker derfor samlet at rejse en kritisk diskussion i praksis på et videnskabeligt grundlag.

Med den stilles mistrivsel som genstandsfelt og kritikkens rettethed mod en bestemt skolemæssig ledelse af elevernes socialitet, så ser jeg kritikken som udspillende på flere niveauer, der peger mod forskellige dimensioner af velfærdsarbejdet. Dette gør jeg gennem en analytisk tredeling, som opdeler kritikkens sigte og samspillet mellem forskning og praksis, på følgende måde:

	Forskning	Praksis
Diskursivt niveau	At skabe en sprække i forståelsen af socialitet	At udvide socialitets-begrebet
Institutionelt niveau	At synliggøre, hvordan elever differentieres i skolen på baggrund af socialitet	At åbne for en mere rummelig skolemæssig organisering
Individuelt niveau	At fremdrage konsekvenserne for elever med en anden socialitet.	At udvide tilblivelsesmulighederne hos den stille elev

I disse bevægelser søger kritikken at spille ind i velfærdsarbejdets praksis på en måde, som kan være med til at give nye betragtningsmåder på skolen og et grundlag for refleksion i praksis.

## 2.5 Opsummering i problemformulering og forskningsspørgsmål

De teoretiske forståelser og begreber, der nu er opstillet, er noget, jeg konkret og systematisk går til undersøgelsen af den stilles mistrivsel med. Opsummerende giver det foucaultske perspektiv et bestemt blik på den stilles mistrivsel og som konsekvens heraf en bestemt måde at undersøge den på; som den måde socialitet rammesættes og ledes i skolen, samt den subjektivering af den stille i mistrivsel, dette afstedkommer.

Dette gør jeg gennem problemformuleringen, som er præsenteret indledningsvist, men som nu fremstår i sit udspring af teoretiseringen af den stilles mistrivsel. Teoriens udfoldelse og skærpelse af mit fokus på den stilles mistrivsel kan altså nu opstilles i en problemformulering og tre forskningsspørgsmål, som skal ses som forløbere hertil:

<i>Hvordan konstitueres den stilles mistrivsel som problem i skolen og gøres til objekt for pædagogisk intervention?</i>
--

<i>Hvordan tales der om den stilles mistrivsel (som problem)?</i>
---

<i>Hvilken forståelser af socialitet italesættes i skolen?</i>
--

<i>Hvordan italesættes det pædagogiske arbejde med socialitet?</i>
--

Gennem dette afsnit er rammen således sat for de næste; for empiriindsamlingen, analysens overordnede fokusering og struktur og endeligt for det, undersøgelsen kan konkludere på.

### Kapitel 3: Metode

I det følgende kapitel præsenterer jeg min metodiske tilgang; det semistrukturerede og fokuserede kvalitative interview med 10 af skolens velfærdsarbejdere og 5 stille elever i mistrivsel, som udgør projektets empiriske grundlag.

Den metodeteoretiske kontekst, jeg taler mig ind i, udspringer af den foucaulske tilgang, som giver et fokus på sprog og italesættelser, hvor Kaspar Villadsen understøtter min omformning af denne til en metodisk tilgang (Villadsen 2017). Her vil jeg sætte særligt fokus på interviewets samspil med den metateoretiske ramme; hvordan disse kobles og med hvilke implikationer og resultater, når teoriens præmisser både definerer metoden, og metoden ligeledes (om)definerer teorien. Grundet valget af interviews som metode og empiri trækker jeg supplerende på Bourdieus måde at bedrive sådanne på i "Weight of the world" (1999). Inddragelsen af Bourdieu skyldes, at han (modsat Foucault selv) anvendte interviews som metode, og kombinationen af de to lader sig gøre i kraft af begges strukturelle fokus på, hvordan den enkeltes udtalelser er bundet op på – og derfor analytisk kan relateres til - deres sociale kontekst. Bourdieu informerer også selve interviewmetoden og giver en særlig tilgang til både udvælgelsen af respondenter og interaktionen under interviewene, der vægter tryghed og dialog, snarere end distance og objektivitet. Interviewene tilgås således ved, at interviewguiden udformes teoretisk inden for den foucaultske ramme, mens de metodiske fremgangsmåder informeres af Bourdieus fremlægning af "det strukturelt fokuserede interview". Endeligt inddrager jeg interviewprincipper fra Lene Tanggaard og Svend Brinkmann (2015), samt Evitar Zerubavels (2007) argumentationer for en bred udvælgelse af respondenter

Jeg stiller mig således på eksisterende metodelitteratur, men anvender denne pragmatisk ud fra det specifikke genstandsfelt og projektets forhold. Dette gør jeg ud fra en overbevisning om, at metoderne skal tjene forskningsprocessen som tænkeredskaber - snarere end at være fuldkommen dikterende i sine procedurer (Järvigen og Mik-Meyer 2017, Tanggaard og Brinkmann 2015). Jeg tager derfor løbende pragmatiske til- og fravalg iht. til de forskellige metodiske tilgange, hvorved mine metodiske ståsteder både fletter sig ind i og adskiller sig fra eksisterende metodelitteratur.

Kapitlet har jeg struktureret sådan, at jeg først præsenterer "*Det empiriske grundlag*", hvorefter jeg udfolder dets tilblivelse. Her argumenterer jeg først for "*Udvælgelsen af respondenter*", hvor jeg særligt fokuserer på spredningen heri og operationaliseringen af den stilles mistrivsel til specifikke

elever. Efterfølgende operationaliserer jeg genstandsfeltet gennem Foucault i *"Interviewguidens udformning"*, mens jeg slutteligt angiver mine *"Metodiske fremgangsmåder"* fra udførelsen af interviews til transkriberingen heraf.

### 3.1 Det empiriske grundlag

Jeg vil indledningsvist præsentere projektets empiriske grundlag i de 15 semistrukturerede og fokuserede interviews, som jeg efterfølgende vil redegøre og argumentere for tilblivelsen af.

Valget af en sådan empiri og metode er influeret af det teoretiske perspektiv på genstandsfeltet, hvor jeg har søgt at etablere et empirisk fundamentet for at undersøge, hvordan skolen - gennem faglig viden, institutionelle funktioner og normative funderinger - diskursiverer og derved konstituerer og intervernerer på den stilles mistrivsel; og altså det *talte* grundlag for, at den stilles mistrivsel kommer til eksistens som socialt fænomen (Villadsen 2017:305). Dette ligger ligeledes til grund for interviewenes *semistrukturerede og fokuserede* form, hvorigennem der skabes rum for respondenternes italesættelser, men om noget bestemt. Endeligt laver jeg på teoretisk baggrund interviews med både velfærdsarbejdere og pågældende elever for at kunne fremdrage tosidetheden, der ligger i, hvordan nogle (elever) ledes og subjektiveres af nogle/noget (velfærdsarbejdet) - men med fokus på dét, der ligger *over*; de diskursive strukturer, der rammesætter begge parter og forholdet imellem dem.

Jeg har lavet 14 interviews med i alt 15 respondenter. Mængden af interviews er valgt med baggrund i Tanggaard og Brinkmanns pointering af, at det vil skabe en mere grundig og nuanceret analyse at komme helt i dybden med relativt få interviews fremfor at beskæftige sig mere overordnet med større datamængder. De foreslår selv 10-20 interviews og opstiller som vurdering heraf et mætningspunkt, hvor der ikke fremkommer væsentlig ny information (Brinkmann og Tanggaard 2015:32), hvilket også viste sig her.

Projektets empiriske grundlag er således udgjort af følgende interviews:

5 enkeltinterviews med lærere
2 dobbelt-interviews med 2 elever og 1 lærer (samme lærer ved begge interviews)
1 enkeltinterview med elev

1 enkeltinterview med elev udført skriftligt over "Messenger"
1 interview med elev og dennes mor
3 enkeltinterviews med PPR
1 enkeltinterview med UU-vejleder

Interviewene varer hver 30-45 min. og er transskriberet til et empirisk råmateriale på 250 sider.

Med disse interviews som empirisk grundlag er det en epistemologisk forudsætning – på baggrund af den foucaulske ontologi og interviewets grund i "det sagte" - at det kun er det diskursive niveau, der er adgang til. Interviewene skal altså give indsigt i velfærdsarbejdernes såvel som elevernes *italesættelser* af den stilles mistrivsel, som ikke antages i noget 1:1 forhold med en virkelighed "uden for". "Alt det, jeg siger (...) det er jo kun noget, hvordan jeg opfatter det" (UU1) sagde en respondent under et interview og understreger her, at det kun er hans opfattelser, der fremkommer gennem interviewet. Gennem interviewene er det således den måde fænomenet konstitueres (sprogligt) på, der fremkommer, og ikke, hvad den stilles mistrivsel "faktisk er". Empirien giver altså ikke adgang til at finde sandheden om mistrivlsen, men at udlede det grundlag, den betragtes og praktiseres på i skolen, som om noget var sandt (Villadsen 2017).

Særligt for interviewene som empiri er det også - hvis jeg stiller dette op mod f.eks. observationsstudier – at disse kun fremdrager det (selektivt) reflekterede. Hvor man med observationer kunne have undersøgt, *hvordan* eksempelvis definitionspraktikker tog sig ud i praksis, og *hvad* skolen gør, så søger jeg gennem interviewene i højere grad en viden om *hvorfor*; et fokus på de diskurser om socialitet, skole, elev, velfærdsarbejde mv., der er rammesættende for, *hvorfor* den stilles mistrivsel konstitueres og praktiseres, som den gør. Herved bliver det muligt at komme bagom og ud over de enkelte situationer, der ville fremgå af et observationsstudie, og fremdrage *forudsætningerne* for praksis; hvordan de enkelte praksisser ikke udspiller sig efter forgodtbefindende, men følger både diskursive regler, normsæt og institutionelle logikker.

### 3.2 Udvælgelsen af respondenter

Det første centrale skridt i interviewenes tilblivelse er udvælgelsen af velfærdsarbejdere og den stille i mistrivsel. Til udvælgelsen af disse knytter sig følgende overvejelser, som jeg har opdelt i hhv. *valg af respondentgrupper* og den konkrete *udvælgelse og rekruttering* heraf.

#### 3.2.1 Valg af respondentgrupper

Velfærdsarbejderne er valgt bredt blandt skolens (pædagogisk orienterede) professioner. Prioriteringen af at medtage alle udskolingens velfærdsarbejdere frem for én profession er til dels i hensigten om et helheds- og samspilsorienteret blik på den stilles mistrivsel, men også fordi jeg ønsker at afsøge velfærdsarbejdet mere generelt. Der er således fokus på det tværgående snarere end enkeltprofessioner, idet der afsøges bredere diskurser og strukturer i velfærdsarbejdet end professionernes (til dels) afgrænsede sådanne.

Jeg har herunder særligt prioriteret lærerne, da disse arbejder dagligt med eleverne og derfor repræsenterer hverdagens differentieringspraksis mellem normalitet og afvigelse, det brede arbejde med elevernes socialitet og sociale kompetencer og den almene trivsel. PPR har jeg medtaget som repræsentanter for den mere specialiserede problematisering og målrettede mistrivselshåndtering, mens UU er medtaget som ekstra vurderende instans i, hvorvidt en elev opfylder givne krav til (at blive i) det almene såvel som for at komme videre i uddannelsessystemet.

Interviewene med eleverne har jeg medtaget, til dels fordi de også er en del af skolens diskursskabelse, men særligt for at indfange *selvsubjektiveringen*; hvordan de (også) subjektiverer sig selv, idet de sorterer og skaber sammenhæng i det udefrakommende, som de påtager sig, modificerer eller udfordrer i den måde, de selv taler om deres mistrivsel og sig selv som elever. Selvom der her umiddelbart kunne indikeres en særlig status omkring eleverne, da det er dem, de andre perspektiver centrerer imod, så betragtes disse ikke med en højere empirisk værdi eller som en validering af, hvem der "har ret". Snarere gives eleverne en (diskursiv) agens i, hvad der ellers kunne pacificere dem som produkter af de subjektiveringer, de underkastes.

Således medtager jeg alle respondenter ligeværdigt som både agerende indenfor og medskabere af de diskursive og sociale rammer og betingelser. Dette betyder også for måden det hhv. dominerende og kritiske betragtes på, at dette *ikke* relaterer sig til velfærdsarbejderens dominans

og elevens modstand, men at både det dominerende og modstanden hertil findes side om side i og omkring hver enkelt respondent (Foucault 2007).

#### *Pointerne af et fravalg*

I valget af velfærdsarbejdere og de stille elever i mistrivsel som respondenter fravælges et led i skolens diskursive praksis i "de andre elever". Herved bliver det ikke muligt at sige noget om, hvordan den stilles mistrivsel konstitueres blandt eleverne, og hvordan (voksen)kulturen (re)produceres og (om)formes af børnene selv (Sommer, Samuelsson og Hundeide 2010). Jeg erkender derfor, at der er flere aspekter af konstitueringen på spil i skolen end de voksne og de specifikke elevers sådanne. Herved mener jeg, at børnenes diskurser ikke nødvendigvis stemmer overens med lærernes –eksempelvis idet den (for lærerne) gode elev blandt eleverne kan være klassens "duks", eller at den (for lærerne) forstyrrende elev blandt eleverne kan være den seje og sjove. Jeg erkender altså et ekstra led i konstituerings-dynamikken, der også er en del af skolen, men som ikke medtages her.

Igennem anden dansk skoleforskning, der anlægger et sådant elevperspektiv, er "den stille" også udledt som en kategori, der udgrænses internt blandt eleverne som kedelige og ikke populære i klassen (Gilliam 2010, Winther-Lindqvist 2012). Ligeledes fremstilles det i anden international forskning, hvordan den ængstelige og social tilbagetrukne elev afvises og offergøres af klassekammerater (Rubin, Coplan og Bowker 2013:156). Herved indikeres den udgrænsning, jeg afsøger igennem velfærdsarbejdet, altså (også?) at være forekommende på elevniveau.

Når dette perspektiv ikke medtages her, så begrundes jeg det i mit fokus på skolen og dennes problemdefinitioner og interventioner gennem velfærdsarbejdet, som – selvom de antageligt kan påvirkes af børnene – afsøges i velfærdsarbejdet og gennem dets repræsentanter.

#### **3.2.2 Udvalgelse og rekruttering**

Med valget af disse respondentgrupper følger den konkrete udvalgelse af de specifikke respondenter samt rekrutteringen af disse.

#### *Den brede udvalgelse*

Informanterne er valgt på tværs af empiriske kontekster inden for skolen som analytisk afgrænset felt. Jeg stiller mig i dette valg på Evitar Zerubavels argumentation for, at empiri opsamlet i forskellige kontekster gør analyserne mere generaliserbare (Zerubavel 2007). Dette må ikke forstås



i statistisk forstand, men som tilstræbelsen af analyser, der kan sige noget om et bredere felt (skolen) og række ud over en enkelt afgrænset kontekst som f.eks. én skole eller kommune.

Zerubavel afsøger selv det, han kalder "sociale mønstre" (Zerubavel 2007), som er kontekstafhængige sociologiske fænomener (og kan ses i modsætning til et feltstudie, som ville være det mest kontekstbundne). Selv placerer jeg mig midt i et sådant spektrum, hvor jeg ikke betragter den stilles mistrivsel som en generel sociologisk form, som er uafhængig af historisk, geografisk og kulturel kontekst, men jeg ser stadig konteksten som værende bredere end den helt specifikke. Hvor Zerubavels argumentationer er tværkulturelle, så betragter jeg således mit fænomen som *kulturelt*, men *multikontekstuel*; som relateret til en bredere kultur (den danske skole) end den enkelte kontekst (én skole), hvor jeg lader de kontekstspecifikke forskelle træde i baggrunden for de fælles kulturelle træk. Zerubavels argumentation tjener således til at brede empiriindsamlingen ud i den kulturelle kontekst, den skal sige noget om.

Respondenterne er på den baggrund valgt forskellige steder fra og repræsenterer altså ikke en samlet empirisk case i den forstand, at de er fra samme specifikke kontekst. Grundet det bredere kulturelle (og strukturelle) fokus, så vil empirien i stedet være teoretisk og analytisk forbundet, idet den betragtes som produceret på samme felt og under samme (overordnede) sociale forhold.

#### *Rekruttering*

Rekrutteringen skete gennem netværk og netværks netværk, hvilket har flere fordele for projektet. Dette gælder særligt tilgængeligheden, hvor rekrutteringen ikke skulle igennem forskellige ledelseslag, hvorved fokus også flyttes væk fra den enkelte skole og koncentrerer om selve problematikken. Herved muliggøres en rekruttering af informanter uden om skolerne, hvilket giver mindre kompromittering af forskningshensyn på bekostning af politiske samme. Hermed mener jeg, at man i samarbejdet med kommuner eller skoler ufrivilligt kan blive spændt for en vogn, hvor de ønsker at fremstå på en bestemt måde, både hvad angår forventninger til projektet, men også at et sådant samarbejde ville indskrænke respondenternes mulighed for at tale frit. Udvælgelsen af enkeltpersoner som repræsentanter for skolen (bredt forstået) og ikke enkelte skoler eller kommuner gjorde mig således fri af (sådanne) politiske interesser og imødekom også etiske hensyn om anonymitet. Derudover er en sådan rekruttering, som det senere vil blive behandlet, antageligt af betydning for interviewsituationen.

I valget af velfærdsarbejdere, som var en umiddelbart lettilgængelig gruppe, opstillede jeg en række kriterier for, hvordan der kunne opnås den diversitet på feltet, hvor flest mulige standpunkter blev repræsenteret (Øland 2014:3). Dette gjorde jeg med tilstræbt spredning på de mest basale baggrundskategorier som køn, alder, geografi, samt skolernes socioøkonomiske profil.

Vanskeligere var det med udvælgelsen og rekrutteringen af de stille elever i mistrivsel, som hverken var ligeså let afgrænselige eller havde ligeså tilgængelige respondenter, men var langt vanskeligere både at definere og skabe kontakt til. Jeg vil derfor følgelig sætte fokus på de metodiske overvejelser, der knyttede an til udvælgelsen af netop denne gruppe respondenter.

#### *Operationalisering af den stilles mistrivsel*

Elevgruppen blev først operationaliseret fra det begrebslige niveau, jeg skrev frem gennem konstruktionen af genstandsfeltet, til en gruppe, det også var muligt at få empirisk greb om. Gruppen er på trods af skærpelsen af det begrebslige stadig diffus, idet kategoriseringerne er både intuitive og common sense (generte, socialt tilbagetrukne, sceneskrække), samt fagligt funderede og officielle (socialt angste).

Derfor valgte jeg – ligesom da jeg konstruerede den stilles mistrivsel som genstandsfelt – at tage empirisk afsæt i social angst og udvælge elever, der (bl.a.) er kategoriseret på denne måde. Kriteriet var, at denne kategorisering var sket "et sted i velfærdssystemet" og således ikke nødvendigvis en officiel diagnose (fra en psykiater). Dette begrundes jeg i, at social angst langt fra altid er diagnosticeret (og ikke altid officielt), men også, at eleverne ofte ikke vidste, hvorvidt diagnosen var sådan. Disse elever vil således – ligesom diagnosen var det i den teoretiske definition – være *illustrativ* for den stilles mistrivsel.

Herigennem adskiller jeg mig fra Scott, der medtager generte og socialt angste i sin undersøgelse ud fra kriteriet om, at de definerer sig selv som sådan, uanset hvordan dette kommer til udtryk for andre (Scott 2007:3). Dette grunder jeg i mit fokus på skolens definitionsprocesser, hvor andre således må have et socialt udtryk at gå ud fra.

Gruppen var samtidig svært tilgængelig. Jeg afsøgte den (grundet mit ønske om ikke at skulle igennem skolerne) gennem netværks netværk, samt fandt en på internettet, hvor hun delte netop en sådan historie om mistrivsel. Så selvom der også blandt eleverne kunne være ønsket en spredning i respondenternes karakteristika, så lykkedes dette ikke - hverken på den geografiske

spredning eller (til dels) elevernes "mistrivselshistorie". Dette skyldes bl.a., at én person, som var lærer i en skærmet 10. klasse, blev gatekeeper for 3 ud af 5 elever, hvilket både samler eleverne geografisk og gør, at pågældende elever alle er stoppet i den almindelige folkeskole pga. mistrivsel. Disse (over)repræsenterer således én tendens, hvad angår konsekvenserne af den stilles mistrivsel (som skole-stop), som må holdes for øje. Eleverne kommer dog alle fra forskellige skoler, som også er det centrale, da det er deres "almindelige" skolegang, der er i fokus. Diversiteten er ligeledes opnået, hvad angår køn, social klasse og "elevtype", hvorved der stadig – på givne parametre - gives et mangfoldigt udtryk af at den stilles mistrivsel.

Således er stille elever i mistrivsel – modsat velfærdsarbejderens lette afgrænselighed gennem professioner- en analytisk samling, som er konstrueret ud fra en kategori, nogen har brugt om dem. Jeg vil derfor følgelig tegne et billede af gruppen, som kan give en fornemmelse af dén og den diversitet, der på trods af den fælles kategori er udtrykt heri, og som gav sig til udtryk i mødet med eleverne under interviewet.

Alene elevernes fysiske fremtoning dækker bredt i elevtyper; Den klassiske stille, søde pige, som jeg måske især havde forestillet mig at møde; Den piercede, rebelske og sarkastiske pige; Den poppede, umiddelbart vilde og udadvendte pige; Den sportstrænede, meget fåmælte dreng; Den langhårede hippiedreng, der talte som et vandfald. Det var intet, der ved ren iagttagelse, kunne sætte dem i samme kategori. Selvom eleverne alle har social angst som en central komponent i den måde, de beskriver og/eller er beskrevet på i deres mistrivsel, så fremstår dette på forskellige måder. Hvor nogle samstemmer med de officielle definitioner og fortæller om rødmen, rysten og eksplicit nervøsitet ved, hvad andre tænker, så italesættes det hos andre med et mere fysisk udtryk, hvor en elev(4) f.eks. siger: *"Jeg kaster mere op. Jeg ryster ikke. Hvis der er noget, så får jeg sådan meget slem hovedpine, sådan lige ind i venstre tinding"*. Det er således ubehaget i det sociale i sig selv, der samler eleverne, og ikke hvordan dette kommer til udtryk. Dertil fremstår stor diversitet i den måde, eleverne formidler deres mistrivsel på. Denne er naturligvis præget af deres personlige udtryk (som det altid er tilfældet - også hos velfærdsarbejderne), men udtrykker antageligt også, at de er forskellige steder i deres mistrivsel. Alle har de forladt folkeskolen. To fungerer nu i et såkaldt almindeligt liv og kan således fortælle retrospektivt om et sammenhængende forløb, der har fået sin afslutning og konklusion. To er i et forberedende specialtilbud, hvor de stadig er i proces og har deres fortælling åben og på vej. Én er hjemme og har en historie, som på mange måder er stagneret.

Dertil er selve udtryksformen forskellig. Hos én elev(1) var det meste eksempelvis ”fint”, mens det hos andre vedvarende betones, hvor svært det var at gå i skole, og andre igen placerer sig midt imellem. Selvom der udefra på mange måder er tale om ”samme” historie, så er det altså værd at bemærke, hvor forskelligt denne kan italesættes – og at dette ikke nødvendigvis samstemmer med udefrasete proportioner i mistrivslens. Her bemærkede jeg særligt, at hende, der i de fleste forhold havde det fint, var uden for uddannelse og arbejde på tredje år, mens hende, der umiddelbart italesatte mistrivslens mest voldsomt, netop havde gennemført gymnasiet og nu var i arbejde.

Således fremgår det, hvordan den stilles mistrivsel ikke fremstår ensartet ved umiddelbar iagttagelse, men samles som sådan (af mig og andre) - og derfor gennem interviewene vil træde frem i sine fællestræk i de *indholdsmæssige italesættelser* heraf.

#### *Endelige respondentprofiler*

Med afsæt i ovenstående har respondenterne følgende profiler, som jeg afslutningsvist vil præsentere for at give liv til og føling med empirien:

Lærer(1): Mand på 50-60 år, lærer i 35 år, ansat på en mindre skole med en belastet socioøkonomisk profil i en udkantskommune.
Lærer(2): Mand på 20-30 år, lærer i 1-2 år, ansat på en større skole med en belastet socioøkonomisk profil i en større by.
Lærer(3): Kvinde på 30-40 år, lærer i 4 år, ansat på en gennemsnitlig størrelse skole med en blandet socioøkonomisk profil i en større by.
Lærer(4): Kvinde på 50-60 år, lærer i 30 år, ansat på en gennemsnitlig størrelse skole med en velstillet socioøkonomisk profil i en større by.
Lærer (5): Kvinde på 40-50 år, lærer i 19 år, ansat i et 10. kl. center i en mellemstor by.
Lærer (6): Kvinde på 40-50 år, lærer i 8 år, ansat i en ”skærmet” 10. kl. i en udkantskommune.
PPR (1): Kvinde 30-40 år, ansat i en større by.
PPR (2): Kvinde 20-30 år, ansat i en mellemstor by
PPR (3): Kvinde 50-60 år, ansat i en udkantskommune.
UU (1): Mand, 50-60 år, ansat i en udkantskommune.
Elev (1): Pige, nu 19 år, den stilles mistrivsel gennem udskolingen. Gennemført folkeskole og gymnasium, og har nu sabbatår inden videreuddannelse.

Elev (2): Pige, nu 18 år, den stilles mistrivsel gennem udskolingen. Begyndte i gymnasiet, men stoppede igen. Ikke i hverken uddannelse eller arbejde nu.
Elev (3): Pige, nu 18 år, den stilles mistrivsel i udskolingen, hvor hun stoppede i 8. kl. og var hjemme i 3 år. Tog siden sine eksamener på en skærmet 10. kl og arbejder nu i sit sabbatår.
Elev (4): Dreng, nu 17 år, den stilles mistrivsel gennem udskolingen, hvor han stoppede i 9. kl.. Forbereder nu disse eksamener i en skærmet 10. kl..
Elev (5): Dreng, nu 17 år, den stilles mistrivsel i udskolingen, hvor han stoppede i 7. kl. og var hjemme i 3 år. Forbereder nu disse eksamener i en skærmet 10. kl.

### 3.3 Interviewguidens udformning

I det følgende afsnit fører jeg det teoretiske blik på den stilles mistrivsel ind i interviewene, hvilket sker gennem udformningen af min interviewguide. Her vil jeg argumentere for, hvordan interviewene skaber adgang til den empiri, det teoretiske blik på genstandsfeltet fordrer, samt hvordan det stadig teoretiske genstandsfelt operationaliseres til noget, der er muligt at få greb om gennem interviews. Igennem afsnittet rammesætter jeg altså empiriens fremkomstmuligheder gennem de spørgsmål, jeg stiller, hvorved interviewene kan se som en måde at udfylde de helt overordnede teoretiske rammer, hvorigennem jeg ønsker at undersøge den stilles mistrivsel. Det betyder, at indsamlingen af empiri er teoretisk/ analytisk struktureret, idet jeg målrettet søger data om et teoretisk/analytisk genereret genstandsfelt (Zerubavel 2007). Det er dertil et fokuspunkt, at empirien inden for dette overordnede perspektiv gives mulighed for at udfolde sig.

Interviewene berammes sådan i deres indhold, at de i første instans er sociologiske interviews, hvor der spørges ind til sociologiske fænomener som klassifikationer, strukturelle forhold og kulturelle idealer (Øland 2014). Således rækker interviewene ud over den interviewedes egen livsverden, som bl.a. Tanggard og Brinkmann (2015) særligt centrerer interviews omkring.

Dertil er interviewene fokuseret af det foucaultske; bl.a. ved at indkredse det binære (den ideelle elev versus den afvigende), diskursive legitimeringer (af videnskabelige sandheder såvel som normativiteter), pædagogiske metoders rettethed mod noget (adfærdsledelse) mv.. På den måde fungerer metateorien som overordnet rammesætning for interviewenes indhold og således den empiri, der genereres. Dette betragter jeg med afsæt i professor i sociologi ved NTNU, Aksel Tjora,

som en måde at eksplicitere og systematisere den subjektivitet/for-forståelse, jeg uundgåeligt bringer med mig til empiriindsamlingen (Tjora 2019:14).

Teoriens kobling til interviewene skaber jeg rent praktisk gennem interviewguiden, som er mit arbejdsredskab gennem interviewene. Denne er, hvad jeg vil betegne *semistruktureret* (Tanggaard og Brinkmann 2015:37), da den sørger for, at jeg kommer hele vejen rundt i genstandsfeltet og på en bestemt måde, men har samtidig er en åbenhed over for det uforudsete og for den dynamik, der opstår under interviewet. Det betyder, at interviewguiden ikke følges slavisk, men at jeg lærte den udenad, indstillede mig efter dens retninger og principper og kun aktivt brugte den som tjekliste ved interviewets afslutning (Tanggaard og Brinkmann 2015:41). Guiden må derfor ses som en vejledning; som bestemte spørgsmål at stille og bestemte måder at spørge på. Dette vil jeg senere komme nærmere ind på i mine metodiske overvejelser over selve interviewsituationen.

Interviewguidens udformning er altså teoretisk baseret og beror på en operationalisering af både genstandsfelt og perspektiv: hvordan jeg empirisk indfanger den stilles mistrivsel - og bestemte aspekter heraf. I det følgende fremstiller jeg mine metodiske overvejelser bag operationaliseringen, som omformer forskningsspørgsmålene til interviewspørgsmål (Tanggaard og Brinkmann 2015:37-40). Dette har til hensigt at omforme de teoretiserede spørgsmål, så de i højere grad kobles til respondenternes virkelighed, der gør det muligt for respondenterne at sige noget om mit emne gennem emner (eller en udlægning heraf), der er relaterbare for dem.

Jeg vil i det følgende tage udgangspunkt i eksempler fra interviewguiden, hvor forskningsspørgsmål er operationaliseret til konkrete interviewspørgsmål, og følgelig uddybe disse i sine metodiske argumentationer. Alle interviewguides (som var forskellige på tværs af respondentgrupper) forelægger som bilag, og jeg vil følgelig præsentere de mest centrale metodiske overvejelser, der ligger bag dens tilblivelse. Her først en påmindelse om forskningsspørgsmålene, der ser ud, som følger:

*Hvordan tales der om den stilles mistrivsel som problem?*

*Hvilke forståelser af socialitet italesættes i skolen?*

*Hvordan italesættes det pædagogiske arbejde med socialitet?*

Operationaliseringen af forskningsspørgsmålene beror, selvom de udspringer heraf, ikke (nødvendigt) på disses opdeling, men baserer sig på en sammenvævet forståelse, hvor flere dimensioner ofte hænger sammen i et interviewspørgsmål. Jeg vil dog søge så vidt muligt at skabe følgende eksemplificeringer efter forskningsspørgsmålene opdeling, så de centrale overvejelser bag operationaliseringen af hvert spørgsmål fremgår. Her har jeg i interviewguiden medtaget både regulære spørgsmål, men også vejledninger til, hvordan jeg kan spørge opfølgende under interviewet.

Jeg starter min indkredsning af den stilles mistrivsel helt åbnet og ved ikke lægge "mit" problem i munden på dem, men så vidt muligt selv give respondenterne mulighed for at tale sig ind i det. Eksempelvis starter jeg med at spørge velfærdsarbejderne: "Hvad betragter du som problematisk social adfærd?", inden jeg mere specifikt spørger ind til den stilles mistrivsel. Dette gjorde jeg med bevidsthed om ikke at prædefinere forståelsen af den og stille åbne spørgsmål som: "Hvad med dem, der er stille og socialt tilbagetrukne? Hvad tænker du om det?". I dette spørgsmål ligger også operationaliseringen af den stilles mistrivsel, som er et af de mest afgørende elementer i interviewguiden; at det genstandsfelt, jeg ønsker at sige noget om, også er dét, der faktisk bliver talt om i interviewene – men uden at ligge betydninger (eller diskurser) til, som disse får mulighed for selv at fremkomme. Her bruger jeg først de brede kategorier som "stille og socialt tilbagetrukne", så disse fremstår nøgternt beskrivende, mens jeg til uddybelse heraf fremstiller eleven gennem konkret adfærd i en operationalisering af dem til "elever, der ikke rækker hånden op i undervisningen, elever der ikke fremlægger og elever, der ikke siger noget i gruppearbejdet". Endeligt bruger jeg "generthed, social angst og præstationsangst" i udfoldende spørgsmål, som sikrer, at det faktisk er de samme elever, vi taler om. Når jeg herved udvider og operationaliserer de stille elev til at handle om den stilles mistrivsel, så taler jeg også igen om de stille elever, men søger igen at holde en åbenhed, hvor jeg først spørger velfærdsarbejderen; "Hvilke situationer oplever du som særligt svære for disse elever?". Gennem eleverne søger jeg ligeledes at tegne et billede af deres mistrivsel gennem deres egne begreber og diskurser, hvor jeg ofte åbner med spørgsmålet: "Da du gik i folkeskole, hvilken slags elev vil da du beskrive dig selv som?" og for at komme emnet nærmere: "Hvornår begyndte din angst – eller tegnene på den – at vise sig?" (hvor forudsætningen "angst" allerede var givet i, hvorfor de var med i interviewet) og med udgangspunkt i det ubehag, de beskrev: "I hvilke sammenhænge var det et problem?"

I det, jeg betegner socialitet, og det pædagogiske arbejde omkring dette, spørger jeg ind til: "Hvilke sociale kompetencer/socialt væremåder hos eleverne betragter du som ønskværdige?". Jeg søger endvidere at udfolde dette inden for pædagogikken i min adfærdsledelse-forståelse gennem spørgsmål som: "Hvilke undervisningsformer bruges der?", der peger hen mod: "Hvad arbejder I på at lære eleverne med de arbejdsformer?" og: "Hvad kræver denne undervisningsform af eleverne?". Dette sætter jeg i relation til elevernes interview gennem spørgsmål om: "Hvordan var din deltagelse i undervisningen?" og "Hvordan var din sociale omgang med dine klassekammerater?".

Hvor ovenstående præsenterer nogle af de spørgsmål, der er de prædefinerede omdrejningspunkter for interviewene, så er det ligeså centralt, at jeg med interviewguiden søger at indfange de forskellige dimensioner af stilles mistrivels konstituerende. Dette gør jeg i en bevægelse gennem spørgeord fra hvad til hvordan til hvorfor (Tanggaard og Brinkmann 2015:37): hvordan mistrivelsen, socialiteten og pædagogikken beskrives, som var målet med de åbne og indledende spørgsmål, men også hvordan disse forklares og begrundes. Dette sker hovedsageligt i et gennemgående fokus på "hvorfor?" som opfølgende spørgsmål på respondenternes udsagn – eksempelvis hvorfor det er vigtigt, at eleven siger noget i undervisningen eller fremlægger. Heri søges normativiteten i de bredere samfundsmæssige værdier, der gives betydning, når eksempelvis ideelle elever og undervisningsformer beskrives. Dertil søges baggrunden for udsagn gennem mere konkrete spørgsmål om: "Hvilke særlige vidensområder oplever du, der trækkes på, når man skal vurdere et barns sociale sundhed/formåen?", som også fremdrager de diskursive legitimeringer af udsagn – og med teoretisk fokus udleder dets sandhedsgrundlag.

Således var mit eget begrebsbrug af stor vigtighed i interviewguidens udformning, hvor formålet var at udlede og fremdrage sproglig konstituerende og ikke skabe den selv (selvom medskabelse uundgåeligt finder sted). Derfor er det centralt for min operationalisering, at denne gøres mest muligt nøgternt beskrivende for i lavest mulig grad at lægge begreber og forståelser i munden på respondenterne. Det neutrale sprogbrug, hvor jeg f.eks. som tidligere nævnt beskriver de stille elevers konkrete adfærd, skal her tilstræbe, at jeg ikke selv etablerer diskurser eller begrebsliggørelser, men lader empirien selv fremkomme med disse. Selvom jeg er mig bevidst, at interviewet er en interaktion, så søger jeg på denne måde at distancere mig analytisk i interaktionen.



Jeg oplevede det dog stadig som vanskeligt at undersøge netop sprogliggørelsen af en social verden, jeg selv er en del af, og blev gennem interviewene bevidst om, hvor let det var at "forfalde til diskurs"; at et sprogbrug aldrig er neutralt og således heller ikke mit. Det skete derfor i interviewsituationen, hvor responsen kommer spontant, at jeg selv havnede i de selvfølgeligheder, jeg søger at problematisere. Her tog jeg mig selv i at reproducere de diskurser, jeg forsøger at åbne, i spørgsmål som: "*Oplever du nogle, der egentlig har været helt socialt velfungerende, som pludselig lukker helt i*"? og således gå med på naturligheden i, at den velfungerende elev er den åbne, synlige og verbale. Ligeledes faldt jeg, selvom jeg netop ville træde ud af hierarkiseringerne, i fælder som her, hvor jeg adskiller den stilles mistrivsel fra et beskrevet tilfælde af ADHD; "*Hvis vi nu tager nogle lidt lettere problematikker.. for det der, det lyder jo helt psykiatrisk og medicinsk*". I en langt hen ad vejen improviseret interaktion oplevede jeg altså, at kulturelle selvfølgeligheder spontant kan trumfe den teori, der skulle informere én. Dertil er jeg mig bevidst, at jeg alt andet lige selv bruger kategorier, som – om jeg så lykkes med at gå uden om dem, jeg undersøger – i så fald skaber andre. Dette anser jeg som uundgåeligt og søger derfor at møde præmissen med en bevidsthed om – og åbenhed i formidlingen – hvilke kategorier, jeg selv generer gennem interviewene.

Selvom interviewguiden gennem foregående overvejelser er udformet på forhånd, så er denne ikke statisk, men at betragte som et arbejdsredskab, der – ligesom interviewene selv – er i proces. Interviewene (og således interviewguiden) udvikler sig kontinuerligt i kraft af både progressionen i den analyseproces, de fra start igangsætter, og den læringsproces, interviewene også er.

Empirien genereres parallelt med, at forskningsfeltet udvikler sig teoretisk, men også som de analytiske spor viser sig på baggrund af den hidtidige empiri og teori. Det betyder, at empiriindsamlingen skal betragtes som dynamisk; som både en prædefineret tilstræbelse af en bestemt viden, men også en forfølgelse og afklaring af det, der løbende viser sig interessant. Dette kan ske på varierende baggrund af nye teoretiske betragtninger, tendenser fra den hidtidige empiri eller spirende analytiske perspektiver, der mangler svar.

Man kan her sige, at dataindsamlingen udvikler sig fra åbent og nysgerrigt at afdække, hvad der er at komme efter inden for den prædefinerede ramme og åbne analytiske spor, til empirisk at forfølge, udbygge og mætte disse. Derfor udvikler interviewene sig også løbende; fra de første, der følger et prædefineret teoretisk fokus, som "forstyrres" af interviewene, som til gengæld giver nye spor at

forfølge. Interviewene er derfor på en gang mere åbne og mere specificerede: åbne for at gå andre veje end tiltænkt, og lukkede, fordi der spørges meget mere konkret og indgående ind til de spor, der allerede er åbnet. Dette indebærer også, at det gradvist vurderes, hvilke perspektiver, der mangler, samt hvorvidt der er en mætning i de forskellige perspektiver, og således hvilke og hvor mange interviews, der er nødvendige.

Endeligt erfarede jeg, hvordan interviewene udviklede sig i kraft af, at jeg kom mere ind i feltets logikker og begrebsliggørelser. Bl.a. var det i de første interviews tydeligt, at mine grundlæggende begreber havde en anden betydning i feltet end i mine teoretiske definitioner, hvorfor det blev nødvendigt med langt mere specificering. Dette gælder særligt begrebet "sociale problemer", som blev forstået som problemer knyttet til social baggrund snarere end – hvor jeg ville hen - problemer knyttet til det sociale i skolen. Dertil kom "min" problematik sjældent på banen af sig selv og skulle derfor også konkretiseres og angribes meget direkte. Heraf fremgår den selvfølgelighed, der kan opstå omkring ens projekt, fokus og begreber, hvor andre ikke nødvendigvis ser dét, ens eget blik i tiltagende grad ledes af.

Således betragter jeg interviewenes udvikling som kontinuerlig og gradvis –alternativt til f.eks. at lave en pilottest (Tinggaard og Brinkmann 2015:37) og ende ud med en endelig model. Grundet denne tilgang til interviewenes progression er interviewene altså heller ikke homogene, men vil mere dynamisk sættes i dialog med hinanden.

### 3.4 Metodiske fremgangsmåder

I det sidste afsnit af metoden præsenterer jeg de metodiske fremgangsmåder; fra interviewenes udførsel til den færdige empiri. Herunder fremlægger jeg hhv. de "*Interviewtekniske overvejelser*", der lå bag interviewenes udførsel, samt de "*Etiske overvejelser*", der lå heri. Endeligt redegør jeg for den måde, interviewenes "*Transkribering*", og altså interviewenes overgang til datagrundlag.

#### 3.4.1 Interviewtekniske overvejelser

Selve interviewsituationen betragter jeg *interaktivt* og som en social situation, der både fremdrager noget, som allerede er, men også skaber refleksioner og italesættelser, der fremkommer i kraft heraf (Tinggaard og Brinkmann 2015:31-33). Interviewet er således også *intersubjektivt* forstået på

den måde, at det bringer både min og respondentens subjektivitet i spil, idet jeg både tolker respondenterne og omvendt, hvorved produktet opstår herimellem<sup>26</sup> (Tjora 2019:14).

De interviewtekniske overvejelser, jeg angiver herunder, skal ses i samspil med interviewguiden og som understøttende for de logikker og dimensioner, der lå her i. Det, jeg nu vil fremhæve, er derfor særligt interviewets udførelse og den måde, jeg søgte at forme det rundt om og imellem interviewguiden, når interviewet (også) går sin egen vej.

Jeg søgte gennemgående at stille spørgsmålene fra interviewguiden i en rækkefølge, der fremstod naturlig i situationen og greb samtalen, hvor den var på vej hen. Interviewguiden havde her som funktion, at jeg kom igennem alle spørgsmål på en måde, hvor empirien fik lov at fremkomme på så vidt muligt egne præmisser, man stadig sagde noget om det, den skulle. Derfor søgte jeg gennem alle emner, jeg gik ind i, først at skabe rum for den "fri tale" og gradvist fokusere dem, så jeg, som det også lå i interviewguidens opbygning, lavede interviewene i de tæper fra åben- til lukkethed. Her fokuserede jeg gradvist interviewene sådan, at der indledningsvist blev spurgt helt åbent ind til respondenternes oplevelse af et emne, mens spørgsmålene løbende blev mere og mere rammet ind (teoretisk) og i sidste del afklarende og konfronterende. Herved knytter selve interviewteknikken an til de forskellige dimensioner, jeg søgte at få frem gennem interviewguiden; hvor de første spørgsmål først og fremmest krævede lytning og fordrede igangsættelsen af åbne fortællinger, mens de næste fordrede, at jeg skubbede på respondenternes argumentation, hvorigennem jeg fik adgang til rationalerne bag (Brinkmann og Tanggaard 2015:33,41).

Dette gav forskellige former for gensidigt supplerende viden. Hvor det åbne udgangspunkt forud var tænkt som muligheden for de mest "ufarvede" italesættelser, så gav de også adgang til mere generelle betragtninger omkring skole og mistrivsel, som viste sig særdeles brugbare som uddybelse af de rationaler, der lå bag tilgangen til netop den stilles mistrivsel. De mest direkte spørgsmål gav derimod klare svar på specifikke spørgsmål og afprøvede mine tolkninger – uden det skal forstås som teoretiske be- og afkræftningsøvelser. Således blev interviewene til mellem åbenhed og fokus.

---

<sup>26</sup> Subjektiviteten fremstiller Tjora som uundgåeligt i alle metoder, hvor f.eks. surveys snarere bliver informant-subjektiv (i det, som han/hun ligger i spørgsmålet), mens observation bliver forskersubjektiv (i det, som han/hun ser i det observerede) (Tjora 2019:14).

Denne måde at forstå selve interaktionen under interviewet var Bourdieusk inspireret, når han i "Weight of the world" (1993) beskriver, hvordan et interview sker habituel, og at det i situationen ikke er muligt at reagere med lange metodiske overvejelser for hvert aspekt af interaktion, der sker. Derfor er man overladt til at reagere spontant i interviewet, hvor det bliver ens kropsliggjorte kompetencer, der træder i spil. Sådanne kompetencer betragter han som en refleks-refleksivitet, hvor man er i stand til spontant at sætte sig i den andens sted, respondere og føre interviewet videre (Bourdieu 1993:52-67). Brinkmann og Tanggaard fremhæver endvidere, hvordan man må forberede sig til interviewet gennem et bredt alment kendskab til feltet, som gør én i stand til (i sådanne refleks-situationer) at stille relevante spørgsmål<sup>27</sup> (Tanggaard og Brinkmann 2015:37).

Denne forberedelse skete systematisk gennem interviewguiden og de refleksioner, der lå heri, men også gennem en grundlæggende viden om emnet, inden interviewene blev lavet. Forberedelsen muliggøres af det strukturelle fokus, hvor det antages, at samme positioner i de sociale strukturer giver en række fællestræk, der gør, at hver enkelt (trods individuelle særligheder) ikke agerer uafhængigt (Bourdieu 1993:52-67). Derfor understøttede jeg interviewene af en baggrundsviden, så den spontane respons var mest muligt kvalificeret og gav mulige spor at følge og sætte ud. Altså gav en viden om de vilkår, der tales om under interviewene, mulighed for at underlægge mig informantens perspektiv, så dette blev udfoldet mest muligt.

### 3.4.2 Ethiske overvejelser

Til interviewene knyttede sig en række etiske overvejelser af almen karakter, mens andre var mere specifikke for projektet. Disse udfolder jeg følgeligt; først ift. almen forskningsetik som fortrolighed og anonymitet og derefter prioriteringen af det, jeg kalder "det tryghedsskabende".

Interviewene blev lavet med informeret samtykke, hvor respondenterne fik at vide, både hvad projektet handler om, og hvilken rolle deres bidrag spiller. Jeg vægtede her balancen mellem for lidt og for meget information som udgangspunkt for samtykket, hvor jeg søgte at imødekomme både etik og validitet. Derfor blev formålet formidlet bredt; til velfærdarbejderne "den måde, der arbejdes med socialitet, sociale kompetencer og mistrivsel" og til eleverne "hvordan det har været at gå i skole, når man har angst, er genert mv."; altså projektpræsentationer, der var korrekte, men

---

<sup>27</sup> Dette kan ses som modsvar til andre metoder om tilstræbt naivitet og beror på en antagelse om, at man alligevel aldrig går forudsætningsløst til feltet og derfor ligeså godt kan kvalificere en sådan for-forståelse (Tanggaard og Brinkmann 2015:37)

ikke ledende. For at give respondenterne yderligere viden om projektet, uden det kompromitterede forskningshensyn, så afsluttede jeg interviewene med en mere gensidig snak om emnet, som også gav mulighed for at skabe de ønskede praksisrefleksioner og den ønskede dialog med feltet. De fik også alle, uden nogen ønskede det, muligheden for at godkende det transskriberede interview.

Trygheden under interviewene - hos særligt eleverne, som jeg her vil fokusere på - var en prioritet, jeg søgte på flere måder; en prioritering af etiske årsager, som også styrkede den videnskabelige kvalitet gennem trygheden i at ytre sig frit. Dette betød særligt en fleksibilitet i interviewets udførsel, hvor en forælder deltog i et af interviewene, mens en lærer deltog i to, og et blev udført over Messenger. Interviewene med bisidder gav både eleven tryghed heri, men også utilsigtede forskningsmæssige gevinster i, at bisidderen bidrog til at igangsætte talen hos eleven, et ekstra lærerinterview og et blik ind i mere interaktive dynamikker omkring konstitueringen af den stilles mistrivsel. Interviewet, som blev udført over Messenger, hvor en elev, der ikke havde lyst til at mødes personligt, gav, som Tanggaard og Brinkmann også pointerer det, mulighed for, at en sårbar elev kunne tale frit (Tanggaard og Brinkmann 2015:36), men skabte også mere sammenhængende narrativer i sin skriftlige form.

Selvom der kan ligge en etisk fordring i at lade "den problematiserede" selv komme til orde i forskningen om dem, så er der også etiske problematikker forbundet med at inddrage eleverne selv. Ud over den tidligere påpegning af, at eleverne gives definitionsmagt over egen problematik eller gruppe, så er alene dét, at jeg overhovedet udpeger dem (som ikke nødvendigvis et problem, men som "noget") en risiko for at bidrage til stigmatisering. Det potentielle stigma kan fortsætte ind i selve interviewet i den underlæggende antagelse om, at der er noget, der ikke er, "som det skal være", som jeg søgte at imødekomme gennem interviewet.

Stine Grønbæk Jensen, Jacob Knage Rasmussen og Jesper Vaczy Kragh fra forskningsprojektet "Anbragt i historien" inspirerer mig gennem deres interviews med tidligere anbragte i socialforsorgen med en række etiske forholdsregler under selve interviewsituationen. Heri beskriver de, at man som interviewer kan modvirke (også selv-)stigmatisering gennem interviewet gennem forsigtige positive tilkendegivelser af, hvordan man forstår deres handlinger og følelser, for ikke stiltiende at samtykke en negativ selvforståelse (Jensen, Rasmussen og Kragh 2014:16-19). Jeg er

mig det bevidst – selvom det kan påvirke interviewet - ikke at uddybe negative selvbilleder (uimodsagt), selvom disse kunne være udtryk for respondentens selvsubjektivering.

Jensen, Rasmussen og Kragh påpeger endvidere, at interviewet kan vække ubehagelige følelser til live og/eller bekræfte disse gennem talen om dem, og fremhæver, hvordan det kan være både forløsende og nedbrydende at gå tilbage. Det er deres egen erfaring, at den positive oplevelse af at reflektere over sine erfaringer, at blive lytte til, at blive taget alvorligt og være med til at skabe forståelse hos andre overskygger det svære (Jensen, Rasmussen og Kragh 2014:16-19). Det var derfor vigtigt at give eleverne mulighed for at snakke om det svære, uden deres grænser overskrides, og de føler sig presset til at fortælle mere, end de har lyst til. og jeg valgte på en sådan baggrund at lade mig guide af intuition og sensitivitet over for stemningen gennem interviewet. Dette var også min oplevelse, at interviewene var en positiv erfaring for eleverne.

For velfærdsarbejderen gælder ikke samme følsomhed, men bliver i højere grad et spørgsmål om respekt, når jeg kommer ind på et felt; i andres liv og professionalisme. Her var jeg opmærksom på at tale ud fra et fundament af respekt for, at hver enkelt gør, hvad han/hun mener, der skal til, udfylder sin rolle og handler ud fra, at tingene fungerer under de rammer, der opleves. Her bistod nuanceringen af magtperspektivet i at beramme interviewet- og velfærdsarbejdet som produktivt og ikke per definition kritisk.

Jeg havde inden interviewene overvejelser omkring at inddrage Bourdieus udlægning af den symbolske vold som faktor under interviewene, men det var ikke min vurdering, at denne var fremtrædende, hvor det at være forsker ikke fremstod med nogen særlig status. Derimod var der særligt hos de respondenter, der var ældre end mig, en faglig sikkerhed i mange års erfaring i praksis – og en lyst til at dele denne viden. Hos de jævnaldrende respondenter var der gennemgående en ligeværdig og ubesværet stemning, mens jeg hos få fornemmede en vis nervøsitet over selve interviewsituationen, som hurtigt forsvandt, som interviewet begyndte. Mit samlede indtryk er altså, at den symbolske vold ikke gjorde sig gældende, og at jeg ikke oplevede selve forskerrollen som intimiderende. Jeg vil derfor i stedet sætte overordnet fokus på den betydning hver vores sociale positioner havde i det relationelle forhold mellem mig og respondenterne.

For det først var det mit udgangspunkt, at nærheden til respondenterne i netværks-rekrutteringen ville skabe en grundlæggende tryghed i interviewet. Det var særligt for velfærdsarbejderne svært at

vurdere, hvorvidt dette spillede ind på interviewsituationen, hvor der syntes fuldkommen tryghed ved at ytre sig, mens jeg ved eleverne vurderede, at de fandt tryghed i vores fælles reference, som enten sad med i interviewet, eller som jeg løbende refererede til under interviewet for at gøre det mere relaterbart og mindre formelt.

Jeg oplevede det af særligt stor betydning under interviewene med eleverne, at jeg havde en åbenhed over selv at have mistrivedes i skolen på samme måde. En fælles position, der ifølge Bourdieu mindsker den oplevede risiko for objektivering hos informanten, fordi det giver en instinktiv følelse af at dele potentielle stigma (Bourdieu 1993:58). Jeg oplevede dette som tryghedsskabende under i interviewene, hvor jeg også kunne give genkendende tilkendegivelser af svære eller skamfulde følelser.

Dertil gjorde denne personlige fælleshed mig i stand til intuitivt at sætte mig i elevernes sted og stille opfølgende spørgsmål og spørge målrettet ind til potentielle problemområder – hvilket havde som bagside, at der også var risiko for en forud antaget opfattelse af, hvad der var på spil. Dette personlige kendskab til mistrivsel var kombineret med et professionelt samme, som jeg har oparbejdet gennem min uddannelse, erhvervserfaring og almindelig nysgerrighed, hvilket både åbnede min personlige tilgang, men også gav en anden risiko for at være forudindtaget. Jeg havde derfor særlig opmærksomhed mod at få svarene udtømt af respondenterne og ikke blot gå med på mine umiddelbare for-forståelser af det sagte.

Hvad angår velfærdsarbejderne, så var der langt fra samme intuitive fælles forståelse. Skolen er ikke en institution, jeg har stiftet bekendtskab med, siden jeg selv gik der, og jeg måtte derfor erkende et begrænset kendskab til, hvordan den ser ud i dag. Dette medførte, at jeg blev forholdsvis overrasket over, hvad der måske ville forekomme selvfølgeligt for én, som havde kendskab til skolen - hvad end det kommer fra ens fagprofession eller blot det at have sit eget barn i skole. Jeg indtog således ikke bare forskerens tilstræbte fremmedgjorte position, men *havde* den på mange måder. Konsekvenserne heraf kan både ses som problematiske, idet de mest åbenlyse selvfølgeligheder muligvis blot er taget som forudsætninger hos respondenterne og derfor ikke fremkommer i empirien, men har antageligt også ledt mig uden om fælder som indforståethed og prækonklusioner. Hvad angik selve kommunikationen under interviewet, så er velfærdsarbejdet – selvom selve skolen ikke er det – et vant emne og segment for mig at være omkring. Jeg er vokset i

et hjem, hvor de voksne, der både boede og kom i hjemmet, hovedsageligt var velfærdsarbejdere. Min uddannelsesmæssige biografi er startet som social og sundhedshjælper, mens jeg i mit arbejdsliv har arbejdet i ældreplejen, kommunalt som støtte/kontakt og i den boligsociale sektor. Jeg vil derfor stadig betegne mine forudsætninger for fælles grund på en måde, der gav afsæt for dialog - og det var mit indtryk, at kommunikation forløb behageligt for begge parter.

Således opsummerende var der altså en skævhed i adgangen til perspektiver, som hældte til børnenes side. Dette oplevede jeg med fordelagtigt fortegn, da velfærdsarbejderen antageligt lettere end børnene kunne tale for sig - både fordi det for dem er af mindre privat karakter, deres position mindre sårbar, og fordi de alle var vokale mennesker, der var vant til at tale og sætte ord på deres arbejde.

### 3.4.3 Transskribering

Ved transskriberingen transformeres den mundtlige diskurs til en skriftlig, hvilket ikke kan undgå at ændre dens udtryk, fordi der simpelthen er forskel på tale og skriftsprog, hvor talen er langt mere flydende end den, der etableres gennem det skrevnes tegnsætning (Bourdieu 1993:70, Tanggaard og Brinkmann 2015:43). Jeg har derfor gjort mig følgende tanker om, hvordan interviewene er transkriberede, så det understøtter projektets og empiriens formål.

Jeg har særligt vægtet omhyggeligheden i korrekt tegnsætning, som har direkte betydning for udsagnenes mening. For at bevare meningen i interviewene, så er det tydeliggjort, hvad respondenten udtaler i sammenhæng - altså forbinder med hinanden inden for samme passage på trods af pauser - ved at skrive "...". Derimod er nye sætninger, der indikerer, at der er tale om en ny betydnings-sammenhæng, markeret med "...". Når udsagnene gengiver andre(s) udsagn, så er det markeret ved eksempelvis: "*så sagde, hun; at...*", så det tydeliggøres, hvad der er egne, og hvad der er gengivelse af andres udsagn.

Selvom der kunne der være taget andre forbehold i transskriberingen, så har jeg udeladt disse, grundet et empirisk fokus på meningskonstruktioner og diskurser i "ordene selv". Dette kunne være eksempelvis en betoning af tonefaldet (f.eks. ironi), som ikke fremgår af transskriptionen. Ligeledes er der udeladt "øh" og afbrudte sætninger, som tages op igen på ny, da dette ville virke forstyrrende for det, der siges noget om, og flytte fokus (for meget) til det rent sproglige. Fravalgene skyldes altså, at der ikke er tale om en detaljeret lingvistisk analyse af, hvad dette "øh" kunne betyde ( og



en usikker vurdering af, om respondenten tøver i sit udsagn eller bare leder efter det bedste ord). Det samme gælder for ironi, latter og andre ekspressive udtryk (Tanggaard og Brinkmann 2015:43), som er udeladt. Disse fravalg sker således ud fra en vurdering af, at det er uden reel betydning for analysen, men derimod vil skabe en række usaglige lingvistiske vurderinger, som vil virke forstyrrende på de rent sproglige betydninger afledt af teksten. Endeligt er der heller ikke medtaget ét-ords-respons fra intervieweren (som f.eks. ok, ja, nej), som både ville være forstyrrende, men heller ikke retvisende, fordi denne ligeså ofte er nonverbal (f.eks. nik) eller bare lyde (mmm), og derfor ville give (et misvisende) indtryk af, at der kun var noget, der kvalificerede sig til respons.

#### *Anonymisering*

Data er anonymiseret under transkriberingen, hvor alle navne og stednavne blev udvisket, og der forefindes derfor kun sådanne oplysninger på lydfiler, der er opbevaret fortroligt. De bærer her navne som "lærerinterview 1", mens navn og stednavne er erstattet af f.eks. "(by)", så det indikeres, hvad der tales om.

Interviewene foreligger nu som empirisk grundlag for analysen, hvor de vil blive bearbejdet yderligere i deres fremstilling, som det vil fremgå af næste kapitel, hvor analysestrategien fremlægges.

## Kapitel 4: Analysestrategi

I det følgende kapitel udfolder jeg analysens tilblivelse og de analytiske tilgange og epistemologiske overvejelser, der ligger bag den. Kapitlet skal tjene som en baggrundsforståelse for, hvordan analysen er blevet til i sine store linjer - i logikkerne bag og argumentationerne herfor - mens jeg gennem selve analysen vil læne mig op af dette, når jeg mere konkret beskriver, hvad jeg gør.

Kapitlet er bygget op sådan, at jeg først kort præsenterer *"Den abduktive tilgang"* til analysen, som danner grundlag for, hvordan jeg overordnet betragter empirien og teoriens forhold til hinanden. Dernæst følger udviklingen af projektets *"Analysemodel"*, som jeg har lavet i 4 trin, hvorigennem jeg søger at skabe et struktureret afsæt for den abduktive tilgang; hvornår og på hvilken måde (og hvorfor) hhv. teori og empiri bliver styrende, hvordan analysen bygges gradvist op i en sådan vekselvirkning, samt hvad den ender ud med. Dette gør jeg gennem hhv. *teoretisk rammesætning*, *empirisk oparbejdelse*, *teoretisk udfoldelse*, samt *begrebsliggørelse og fortælling*. Dette afsluttes med, hvordan *analysens form* herved er givet. Jeg sætter gennem modellen særligt fokus på at lave empirisk forskning inden for en prædefineret teoretisk ramme, uden der laves teoretiske cirkelslutninger, men hvor empirien får udfoldelsesmulighed og ikke blot (teoribekræftende) eksempelstatus. Slutteligt redegør og argumenterer jeg for min *"Formidling"* af analysen, hvor jeg sætter særligt fokus på mit sprogbrug og fremstillingen af empirien.

Jeg stiller mig gennem kapitlet på en vifte af eksisterende metodelitteratur, som hver har aspekter, der rammer mine analytiske behov. Disse aspekter tages med til min samlede model, hvor jeg tolker dem i relation til, hvordan de kan bidrage til mit eget felt, fokus og formål. Dette indbefatter metodeteoretiske principper fra Tjora (2019), som bistår med argumentationer og principper for empirisk forskning, der har en teoridreven fremgangsmåde, samt Mik-Meyer og Järvigens fremstilling af abduktion fra deres antologi *"Kvalitative analyser. 7 traditioner"* (2017). Herfra bruger jeg ligeledes Villadsens kapitel til at omforme det foucaultske perspektiv til analysestrategiske principper. Bourdieu (1993) anvendes fortsat i interviewenes kobling til de strukturelle analyser.

### 4.1 Den abduktive tilgang

Analysen er blevet til i det, som jeg helt overordnet vil betegne en abduktiv proces. Dette kan fremstå som et uklart begreb og ikke så defineret som induktion og deduktion, men er kendetegnet ved sin vekslen mellem teori og empiri. Jeg vil derfor starte med at klargøre, hvordan jeg overordnet ser på denne sammenhæng.

Den overordnede abduktive forståelse henter jeg fra Järvigen og Mik-Meyers beskrivelse heraf, hvor de tager udgangspunkt i Charles S. Pierce, der bruger begrebet om søgen efter teori, der kan forklare empiriske fund, men udvider det til *"en analysetilgang, hvor man veksler mellem empiridrevne fortolkninger og begrebsudvikling forankret i teori"*, og hvor: *"empirien influerer vores teorivalg, samtidig med at teori hjælper os til at fortolke og perspektivere vores empiriske fund"* (Järvigen og Mik-Meyer 2017:11). Dette sker ud fra en forudsætning om, at viden ikke bare findes i empirien, men må teoretiseres og analyseres frem heraf, hvilket Järvigen og Mik-Meyer samler som et *"empirisk forankret teoriudviklende fortolkningsarbejde"* (Järvigen og Mik-Meyer 2017:11). Jeg læner mig ligeledes op ad Tjoras lignende forståelser heraf, hvor udgangspunktet for analyse ligeledes er *samspeilet* mellem empiri og teori, men hvor han særligt vægtlægger det forhold, at teorien er prædefineret (Tjora 2019:9,15).

#### 4.2 Analysemodel

Jeg udvikler inden for den abduktive forståelse projektets analysemodel, som jeg tilstræber som en forsimpning og strukturering af abduktionens diffuse vekselvirkning. Modellen er simpel og, som jeg ser det, på mange måder en gængs sociologisk måde at analysere på. Jeg udvikler modellen som en konkretisering heraf, fordi jeg gennem metodelitteraturen er stødt på mange principper og abstrakt-teoretiske overvejelser over analyseprocessen, men har savnet en konkret måde at gå til den på. Dette søger jeg at skabe her, mens de mest centrale metodeteoretiske overvejelser og diskussioner bag løbende relateres hertil. Analysemodellen og –processen er udgjort af følgende fire elementer:

- Teoretisk rammesætning
- Empirisk oparbejdning
- Teoretisk udfoldelse
- Begrebslig gørelse og fortælling

Analysetrinene forløber i en kontinuerlig og dialektisk proces (Tjora 2019: 17). Når en sådan trinvis analyseproces i det følgende optegnes, så er altså centralt at påpege, at denne foregik dialektisk og gentagende – gennem læsninger på kryds og tværs, mange gange og over lang tid.

Dette uddybes følgerigt, som analyseprocessen mere udførligt tog sig ud i sine forskellige (gentagne) trin. Efter hver trin sætter jeg dette i relation til selve analysen og dens tilblivelse, idet jeg

frelægger, hvilke dele og aspekter af analysen, der fremkom ved netop denne analytiske bevægelse. På den måde udfolder jeg gradvist analysens form og indhold.

#### 4.2.1 Den teoretiske rammesætning

Teorien er fra analysens start, hvad jeg med Tjoras ord kalder *rammesættende* (Tjora 2019:14-15), hvilket betyder, at det er bestemte aspekter af den stilles mistrivsel, jeg betragter, og på en bestemt måde – og dermed sættes empirien fra start i en bestemt ramme. Teorien berammer analysen overordnet ved at sætte spor op, hvilket betyder, at jeg ikke blot forudsætningsløst ser, hvad der empirisk viser sig, men hvad der empirisk viser sig *inden for en bestemt ramme*. Dette understøttes af, at empirien allerede er genereret på samme teoretiske præmisser.

Den teoretiske ramme giver således nogle præmisser, der forudsætter, at man accepterer, hvad analysen ender ud med at sige *noget om*. Indholdsmæssigt har jeg f.eks. bestemt mig for, at der findes diskurser - og at disse er et ontologisk og således også epistemologisk udgangspunkt. Hvor interviewene lige såvel kunne betragtes som individuelle narrativer, så betragter, afsøger og argumenter jeg altså for dem i det fælles diskursive, de bygger på. I det Foucaultske ligger også en bestemt måde overordnet at betragte den stilles mistrivsel på: som sprogligt konstitueret i kontekst og med magt (og social tilpasning) som elementær drivkraft.

Den første teoretiske beramning af analysen er herfra, at jeg todeler den i hhv. del 1: *konstitueringen af den stilles mistrivsel*”, som underinddeles yderligere i *konstituering af den stilles mistrivsel som problem* og *konstitueringen i en kontekst*, og del 2: *intervention over for den stilles mistrivsel*, der afsøger tilpasningen.

Inden for denne todeling prædefineres også større fokusområder i den måde, empirien betragtes på, som konsekvens af de grundlæggende betragtninger, der ligger i teorien. I første del, hvor konstitueringen er hovedsporet, fokuserer teorien på det relationelle forhold mellem normalitet og afvigelse og bestemte aspekter heri, som fordrer en søgen efter kategoriseringer, videnskabelige rationaler og i sidste ende diskurser. I anden del, hvor interventionen er hovedsporet, er tilpasningens pædagogiske (magt)mekanismer et teoretisk fokuspunkt.

Med en sådan rammesætning forudsætter jeg altså, at Foucaults teori om det sociale stadig kan anvendes i forståelsen af nye empiriske fænomener – som et bestemt blik og en bestemt kritik, som altså er *retningsanvisende* og altså ikke indholdsbestemmende. Mit epistemologiske

udgangspunktet og argumentation herfor er, at det alligevel ikke er muligt at se noget i empirien forudsætningsløst, men som Tjora formulerer det, at: "*Vi ser det, vi ser efter*" (Tjora 2019:16). Jeg stiller mig her i forlængelse af Tjoras argumentation for, at man som forsker altid *er* teoretisk præget, hvad enten man vedkender sig dette eller ej. Det være sig både den disciplin, man arbejder indenfor og den vifte af mulige betragtningsmåder og tolkningsmuligheder, denne tilbyder (Tjora:14-16). Teorien vil derfor blot eksplicitere og systematisere den subjektivitet (eller for-forståelse, om man vil), jeg bringer med mig.

I en sådan præteoretisk empirisk analyse ligger der altså en balance, hvor teoretiske antagelser a priori rammesætter, hvor man inden for det empiriske vil kunne bevæge sig. Det er derfor ikke alle grundlæggende antagelser, der kan anfægtes empirisk, og spørgsmålet er derfor, *hvor* fastfrosset den teoretiske ramme er, ift. at kunne sige noget nyt; og altså et spørgsmål om analysens udfaldsmuligheder.

Selvom analysen er rammesat i sin retning, så får empirien samtidig lov til at gå ud over teorien og bestemme, hvornår andet er på spil end det, den teoretiske ramme rummer. Her har valget af såvel metode som felt allerede sprængt teorien, fordi den ikke opererer på samme grund, som den er udviklet. Dette indbefatter bl.a., at Foucault læser tekster, mens jeg taler med mennesker, og at Foucault ikke på samme måde afgrænser et bestemt institutionelt niveau.

Jeg løsner derudover løbende på teorien i det empiriske arbejde for at skabe frihed for analysen og give mig selv mulighed for at åbne denne for andre empiriske spor - dette, hvor empirien enten modsiger det foucaultske eller ikke lader sig betragte igennem det. Hvordan, dette sker, vil fremgå af de følgende afsnit, hvor jeg går til den empiriske oparbejdning.

#### 4.2.2 Den empiriske oparbejdning

Inden for disse overordnede teoretiske rammer kommer hovedløbet fra empirien, idet analysen indholdsmæssigt vokser frem heraf. Dette sker i forskellige trin af empirisk op- og bearbejdning, hvor analysen opstår empirisk i sine temaer og grundlæggende analyser gennem følgende trin.

Først sorteres hele empirien og plottes ind under de teoretiske rammer. Hvilken empiri, der tages med videre til analyse, udvælges således i første ordning teoretisk selektivt og "*ligger ikke til*" analysens form, men holder den inden for den, der allerede er etableret.

For at åbne de teoretiske rammer, så følger jeg efterfølgende tendenser i materialet, som ikke lader sig forstå inden for disse, men fremstår så gennemgående, at de må medtages for at yde empirien retfærdighed. Dette gælder særligt det tredje afsnit i analysens første del (konstitueringen), som omhandler *problemgruppen*, hvor den stilles mistrivsel kobles til køn, klasse og faglighed. Derudover er *personliggørelsen af velfærdsarbejdet* en gennemgående empirisk tendens i analysens anden del (interventionen), der på mange måder definerer denne analysedel – uden om teorien.

Derudover bliver empirien styrende, når den inden for hvert afsnit struktureres yderligere i temaer. Dette sker på empiriens præmisser og ud fra de tendenser, der ved gentagende gennemlæsninger og forsøgsvis sammensætninger af empirien træder frem.

Det empiriske indhold ordner jeg også under hvert tema i forskellige empiriske tendenser inden for dette. Her afsøger jeg både fællestræk og særtræk, så der tegnes et både mættet og nuanceret billede af forskellige tendenser, der hverken kapsler empirien inde under ét eller lader hver enkelt udsagn repræsentere sig selv. Jeg fokuserer således på mønstre og tendenser i empirien (snarere end singulariteter og detaljer), men søger at holde blikket for kompleksiteten.

Det er en præmis for den empiriske oparbejdning, at der skal være materiale nok til at etablere de analytiske pointer, der fremkommer, så disse ikke beror på enkelte udsagn. Jeg vægter endvidere en grundighed rundt i materialet, hvor der ikke malkes på enkeltpersoner, der udtrykker sig særligt markant. I stedet fungerer særligt markante udsagn som murbrækkere for tendenser, der følges og foldes ud, hvor/hvis de optræder mere subtilt.

Endeligt har jeg udvalgt de konkrete udsagn fra interviewene, der er taget med til analysen, ud fra en teoretisk antagelse om, at udsagn er de brudstykker, diskurser er udgjort af (Foucault 2005:90) og på præmisser, Villadsen fremhæver som relevante for at lave en Foucault-inspireret analyse. Dette gælder udsagn, der (med)skaber et objekt; altså siger noget om noget (større) og indgår i et begrebsnetværk, hvor de forbinder sig til andre udsagn om samme objekt. Dertil afsøges der brud og fragmenterede logikker (Villadsen 2017), hvilket kan ses som et særtræk ved diskursanalysens strukturering af empiri, hvor andre metoder snarere søger at skabe sammenhæng i det fragmenterede (Tanggaard og Brinkmann 2015:46). Det betyder, at fortællingerne fra respondenterne ikke betragtes og holdes i "deres egen" narrative sammenhæng, men opsplittes i de forskellige diskursive elementer, de bygger på. På den måde sættes subjektet (den enkelte

informant) i parentes til fordel for de strukturer, som berammer deres talen og handlen, og interviewene betragtes ikke som tilkoblede én person, men som grænseløse i den forstand, at de er en del af noget større (Villadsen 2017).

På denne baggrund folder jeg analysens tematikker empirisk ud, så det bliver dennes udsigelser og tendenser, der er det analytiske grundlag, når disse i det følgende udfoldes og tolkes gennem (gen)inddragelsen af metateori, supplerende teori og anden forskning.

#### 4.2.3 Den teoretiske udfoldelse

I den tredje fase indtræder teorien igen; nu med empirien som styrende for udvælgelsen såvel som brugen heraf. Her betragter jeg de empiriske temaer og tendenser gennem forskellige teoretiske optikker. Den betyder både, at metateorien anvendes, hvor den har en forklaringskraft, og at der inddrages supplerende teori til at forklare empiriske tendenser, der ikke lader sig forstå herigennem. Järvigen og Mik-Meyer opfordrer ligeledes til at analysere det sociale fra forskellige perspektiver og ikke presse et enkelt ned over (Järvigen og Mik-Meyer 2017).

Inddragelsen af teori bygger på en række epistemologiske forudsætninger, som jeg følgelig vil fremdrage. Første præmis for inddragelsen af teori er, at empirien i det teoretiske arbejde bliver *fortolket*, og der bliver således gjort andet og mere ved empirien end blot at skabe direkte abstraktioner af det sagte. Teorien er i højere grad brugt til at forstå og forklare empirien, som jeg betragter i forlængelse af det Bourdieuske interview med strukturelt fokus, hvori det ligger, at sociale strukturer ikke (nødvendigtvis) er bevidste, men at det fortolkende og udefrakommende blik kan se noget, der ikke er synligt indefra. Således har det teoretiske blik til hensigt at give nye perspektiver på virkeligheden snarere end at gengive og reproducere det, som allerede praktiseres, og dermed udstyre læseren med betragtningsmåder, der får noget andet og mere skjult til at træde frem (Bourdieu 1993:76).

Den teoretiske tolkning er en central afvigelse fra - eller tilføjelse til - Foucault, fordi jeg ikke blot søger at beskrive, men også *forklare* det diskursive landskab omkring den stilles mistrivsel. Mens Foucaults diskursanalyse rent deskriptivt tilgår analysen ud fra, at analysegenstanden (diskursen) er direkte iagttagelig (Villadsen 2017), så tolker jeg også på, hvad diskursen kan være udtryk for, og hvad - eksempelvis hvilke strukturelle forhold - den hænger sammen med. Herved søger jeg også at bygge bro mellem det diskursive niveau til den måde, dette spiller sammen med samfundsmæssige

tendenser og strukturer. En sådan sammentænkning af diskursanalyse med andre virkelighedsniveauer refererer til min brug af Faircloughs dialektiske forståelse af diskursiv og social praksis – og er således også afsæt for, at der kan anvendes flere tilgange end blot den diskursanalytiske, hvorved Foucault som ramme springes grundlæggende.

Her gør særligt dét, at jeg ikke arbejder med den foucaultske metode og derfor også har et langt mere be- og afgrænset empirisk grundlag, at jeg finder det hensigtsmæssigt at inddrage teori (og anden forskning) for at sætte empirien i relation til noget udenfor. Mit eget materiale og de empirisk oparbejdede tendenser, der findes heri, udvides og udfoldes altså, idet de sættes i relation til teori (og anden forskning). Endeligt betragter jeg det som hensigtsmæssigt at arbejde teoretisk uden om de diskurser, der undersøges, idet teorien hjælper mig med at tale *om* dem og ikke ind i dem.

I spændet mellem det strukturelle fokus og den empiriske fundering i interviews fremstår et umiddelbart modsætningsforhold, hvor det strukturelle fokus ofte kan være ensbetydende med et ønske om at forklare, mens enkeltpersoners fortællinger ofte vil kalde på en stræben mod at forstå. Dette imødekommer jeg med udgangspunkt i Bourdieu, der – i forlængelse af den måde, han betragter det strukturelt orienterede interview på – anser forståelse og forklaring som to sider af samme sag; hvor forståelsen af respondenterne fortællinger er selve forudsætningen for at kunne forklare de strukturer, der muliggør disse (Bourdieu 1993:60). Herved bliver en diskursivt og strukturelt fokuseret analyse på baggrund af interviews altså en analytisk søgen efter de mønstre og strukturer, der er *rammesættende* for de individuelle fortællinger; og altså makroaspekter, der undersøges empirisk på mikroniveau (Callewaert 2007:9,21,23-28).

Dette har som epistemologisk præmis, at personlige betydninger og sociale betingelser ikke kan forstås uden hinanden, fordi diskurser og strukturer *viser sig* netop i den virksomhed, de har på nogle og noget. Det er derfor muligt gennem enkeltpersoners fortællinger at skabe viden om det sociale, som det fremkommer gennem deres perceptioner og handlingsdispositioner, når fortællingerne forbindes inden for den fælles sociale verden, de opstår i og er en del af (Callewaert 2007:9,21,23-28).

Dette giver en tredimensionel tolkningsproces, som tager udgangspunktet i respondenternes egne tolkninger, som føres over i de fælles tolkninger på tværs af feltet og udfoldes i bredere teoretiske tolkninger af disse. Analysen vil derfor gradvist katalysere personlige erfaringer ind i en kontekst,



når analyserne bygges nedefra og op; fra *empirinære*, der tilstræber forståelsen af de enkelte udtalelser og dét, der er fælles for skolen, til den mere *teoretiserende*, der søger at forklare de diskursive og sociale betingelser herfor. På den måde bevæger jeg analysen fra empirisk sensitiv til mere teoretiske abstraktioner, som har til formål at lade empirien være grundlæggende styrende og lade denne komme til sin ret, før den tolkes på.

I den teoretiske tolkningsproces er følgende overvejelser gjort omkring brugen af teori og anden forskning, der især knytter sig til at undgå teoretiske cirkelslutninger. Den måde, jeg anvender teori på – både metateorien og den supplerende – er tilstræbt i forlængelse af det, Järvigen og Mik-Meyer med baggrund i Blumer kaldte *sensitive begreber* (Järvigen og Mik-Meyer 2017:12). Disse er – modsat definitive samme – teorier, der giver en retning at kigge i snarere end forventninger om at se noget bestemt, hvorfor teorien udfolder snarere end fastlåser empirien (Järvigen og Mik-Meyer 2017:12). Teorien anvendes herudfra som greb, der kommer fortolkninger af materialet nærmere, idet den åbner feltet op og hjælper med at få øje på noget.

Teorien indgår under analysen i en løbende dialog med empirien på en måde, der er inspireret af Tjora, som beskriver, hvordan analysen inden for en teoretisk ramme oparbejdes induktivt, mens der gennem inddragelsen af teori laves trinvis deduktive "feedbacks", hvor de empiriske fund spilles op mod teori (Tjora 2019:5). Det betyder, at jeg prøver at forklare noget, jeg ser i empirien, gennem teori, og derefter går tilbage i empirien for at se, om en sådan tolkning kan understøttes. Derved sker en vekselvirkning frem og tilbage mellem teori og empiri, hvor man både kan stå med et empirisk fund og spørge teorien, hvordan det kan forstås, og omvendt stå med teorien og få retning på, hvad jeg kan spørge data om. Et sådant teoribrug gælder både metateorien og den supplerende, mens følgende overvejelser er gjort om, *hvilken* supplerende teori, der inddrages.

Den metateoretiske ramme er den eneste teori, der er udviklet forud for empirien, mens den supplerende er valgt efter de første empiriske analyser, hvor det foucaultske perspektiv kom til kort over for de empiriske tendenser. Når teorien inddrages her, er det således med empirisk grund.

Det kan i inddragelsen af supplerende teoretiske perspektiver undervejs virke vilkårligt, hvilke der er inddraget og således, hvorfor netop disse analyser er fremkommet. Inspirationen er fundet bredt, når f.eks. et kursus, en forskningsgruppe eller lignende med et bestemt perspektiv har fået uforløst empiri til at give mening, eller omvendt når et nyt teoretisk perspektiv fik noget til at træde frem i

empirien, som jeg ikke havde haft blik for. Altså har de supplerende teorier ikke bare lagt sig til empirien, men også åbnet op for nye blik på den (Tjora 2019)<sup>28</sup>.

De mest markante eksempler på supplerende teori, hvis inddragelse fremkom på hver sin af ovenstående måder, er hhv.: lektor i antropologi ved Universitetet i Sidney, Tess Lea (2008, 2012), hvis bekendtskab med gav mig en tolkningsramme for de empiriske nøgletendenser, der viste sig i velfærdsarbejdernes personlige tilgang, mens professor i sociologi ved Birmingham Universitet, David Gilborn (2017), gav en teoretisk vinkel at genbesøge empirien med, som kunne tilgå problemgruppen på en ny måde- som et filtreret udtryk af denne.

Den supplerende teori fremkom især gennem min primære forskningsgruppe "Velfærdsarbejdets sociologi og historie" på KU, som gav mig blik for de af velfærdsarbejdets dynamikker, som det foucaulske ikke kunne forklare, mens også vejledere og kollegaer – og deres kendskab til andre teorier- gav supplerende perspektiver på diverse analysedele.

Anden forskning inddrages på *resultatniveau* for at udfordre og udfolde analytiske pointer. Bl.a. skaber de blik for, hvordan den stilles mistrivsel fremstår samstemmende eller anderledes i anvendelsen af andre metoder og perspektiver - og åbner derved op for flersidetheden i fænomenet. Dertil er anden forskning med til at tydeliggøre konklusionerne specifik i forhold til den stilles mistrivsel; hvornår kendte mekanismer viser sig i en ny sammenhæng, og hvornår nye mekanismer træder i spil ift. dette specifikke fænomen.

Inddragelsen på resultatniveau betyder, at anden forskning ikke er opløst i sine ontologiske udgangspunkter, og at den derfor ikke vurderes på fælles grund, men belyser forskellige aspekter af den stilles mistrivsel. Jeg ønsker således heller ikke at føre paradigme-kamp, men at skabe bevidsthed omkring hvilke aspekter af den stilles mistrivsel, der hhv. belyses og lades i mørke ved forskellige perspektiver. Anden forskning medtages altså på sine egne præmisser og er en måde at tale projektet tilbage i sin forskningskontekst.

Anden forskning vil hovedsageligt være den samme, som skrev mit forskningsfelt frem – og som jeg nu genbesøger for at sammenholde resultater. Disse vil særligt være Skolebørnsundersøgelsen (2018), ESSET (2016) og Susie Scott (2007). Ved tendenser, der først viste sig centrale gennem

---

<sup>28</sup> . Dette betød, at empirien til tider kom til kort overfor spirende analyser. Noget som langt hen ad vejen må antages som præmis i kvalitativ forskning; at man retrospektivt ønskede, man havde spurgt mere ind til noget

empirien, inddrages anden forskning i perspektivering heraf. Her perspektiverer jeg særligt til Laura Gilliam (2010) og Åsa Bartholdsson (2008) og de udgrænsningsmekanismer, de fandt i skolens differentieringsprocesser.

#### 4.2.4 Begrebsliggørelsen og fortællingen

Gennem disse trin af teoretisk rammesætning, empirisk oparbejdning og teoretisk tolkning opstår muligheden for den *begrebsliggørelse af og fortælling om* den stilles mistrivsel, som jeg sigter analysen imod.

Begrebsliggørelsen sker med metodeteoretisk afsæt i Tjora, når de mønstre og tendenser, jeg ser i empirien, tillægges en bestemt (teoretisk) betydning, som begrebsliggør det "som noget" (Tjora 2019:7). Teoretiseringen af empirien bliver på den måde afsæt for den generalisering, der ligger i begrebsudviklingen, hvor begreberne går ud over den konkrete empiri og belyser noget mere generelt om den stilles mistrivsel, end hvad 14 respondenter siger. Her oparbejdes temaer fra empirien til mere generelle begrebsliggørelser, når enkelte fænomener og empiriske udsagn ses i sammenhæng og som aspekter af større fænomener og mere gennemgående tendenser.

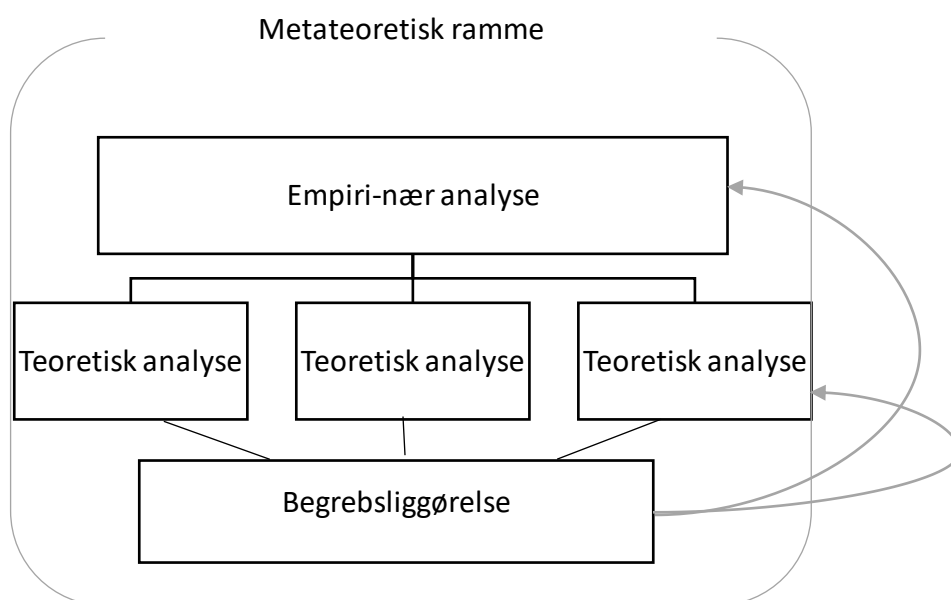
Jeg har valgt at lave analysen som en samlet (om end fragmenteret og modsætningsfyldt) fortælling om den stilles mistrivsel, der skaber en analytisk genbeskrivelse, hvor nye betragtningsmåder heraf kommer til syne gennem de analytiske mønstre og sammenhænge. Disse afsøger jeg således på bekostning af det partikulære – ikke som noget rent mønster, men en fremstilling af et mønster og en sammenhæng, som meget fletter sig ind i.

De enkelte afsnit relaterer sig til hinanden på en måde, hvor nye afsnit ligger lag på de foregående og trækker på disse i en fortløbende udvikling af analysen. Fortællingen skal forstås som en bevægelig orden, som trods sin nødvendige rækkefølge og således umiddelbare kronologi opstår på kryds og tværs i analysen. Med dette mener jeg, at analysen kunne være ordnet på andre måder, da meget går på tværs og kunne have samlet analysen på anden vis, men at jeg efter talrige forsøg fandt den, der bedst præsenterer analysens fund.

Med udgangspunkt i, hvordan analysen både følger et (metateoretisk) hovedspor og samtidig forfølger sidespor (der afviger herfra gennem empirien), så vil jeg visualisere analysens form et træ. Her kan man sige, at analysens *stamme* er bygget op omkring den fortælling, de mest centrale tendenser flettede sig ind i – med metateoriens formgivning in mente – mens der ud fra denne

grundstamme stikker *forgreninger*, hvor interessante spor – hvad enten disse opstod empirisk eller gennem den supplerende teori – blev forfulgt. En sådan form er min måde at imødekomme den prædefinerede ramme om analysen og den åbenhed, jeg har haft over for empirien – og, som Tjora fremhæver, at fremstille en analyseproces i et spænd mellem metodisk stringens og sensitivitet/kreativitet (Tjora 2019:2).

Hvert enkelt afsnit antager her indenfor - og med afsæt i analyseprocessen - følgende form: En metateoretisk ramme, som er empirisk udfyldt, metateoretisk betragtet, empirisk oparbejdet og teoretisk udfoldet. Det betyder (for det typiske afsnit), at det inden for en metateoretisk ramme starter empirinært og føres over i de teoretiske tolkninger og ender i begrebsliggørelser, der går tilbage og favner analyserne. Dette giver (med variationer) hvert afsnit af analysen følgende form:



Med en sådan form giver jeg analysen en empirisk vægtning, hvor første del af hvert afsnit oparbejdes gennem interviewpassager, som er fundamentet for de næste og mere teoretiserende (som også ofte indeholder empiri, men i en mindre grad, hvor vægten forskubbes til det teoretiserende). De teoretiske analyser ligger således lag på de empiriske og er derfor - trods langt mindre empiri i fremstillingen – stadig empirisk funderede tolkninger.

#### 4.3 formidling

Slutteligt vil jeg fremlægge, hvordan selve formidlingen af analysen er tænkt. Dette gør jeg gennem overvejelserne bag fremstillingen af empirien, sprogbrugets (ofte ufrivillige) normative virkemidler

og endeligt, hvordan analysens kritiske ærinde kan forløses. Jeg har her som særlige fokuspunkter, hvordan analysen bibeholder koblingen til praksis, hvordan det normative sigte heri håndteres, samt hvordan jeg øver kritik af det fastlåste uden selv at fastlåse. Dette afsnit skal ligeledes forstås som en læsevejledning til analysen.

I de indledende (og det jeg kalder empiriske) analyser har jeg valgt at medtage mange citater. I dette valg tager jeg udgangspunkt i Järvigen og Mik-Meyer udlægning af, hvordan der veksles mellem nærhed og distance, hvor brugen af de empiriske brudstykker i analysen er med til at opretholde nærheden til praksis og skolens eget sprog, når de tolkes og berammes i det akademiske sprog. På den måde opnår jeg ligeledes den gennemsigtighed, der tydeliggør, hvordan analyserne er fremkommet og udgør grundlaget for den analytiske argumentation (Järvigen og Mik-Meyer 2017).

Det betyder, at tilrettelæggelsen af citater er en stor del af analysen og dér, meget af det analytiske arbejde ligger. Jeg berammer de empiriske enheder, jeg skaber gennem sammensætningen af citater, ved at præsentere, hvad jeg ser dem omhandle og lader dem derefter tale for sig selv, inden jeg tolker dem teoretisk. Citaterne præsenteres som aspekter af en flydende tekst, hvorigennem jeg søger at lave analysen som en fortælling – imellem skolens egne ord og mere akademiske begreber.

Rent formidlingsmæssigt har jeg for læsevenlighedens skyld valgt at tilrette citater, hvor sproget var læsemæssigt uforståeligt, men kun på en måde, hvor meningen heri blev bibeholdt.

Respondenterne er ved hvert citat præsenteret som f.eks.: ”en lærer(2)”. Denne fremstilling har jeg valgt af flere årsager. Jeg har valgt at præsentere dem uden navne, så de ikke fremstår som subjekter, men for at betone, hvordan de udtrykker noget mere generelt og overindividuel – eller i hvert fald, at det er disse fælles dimensioner, der er mit fokus. At de alligevel udtrykkes ved profession, selvom der undersøges tværgående dimensioner, skyldes mit fokus på den institutionelle struktur og praksis. Endeligt er der anvendt tal, så det tydeliggøres, at der er tale om forskellige respondenter, og at analyserne ikke bygges op omkring én fortælling fra én person.

Hvad angår projektets normativitet, så erkender jeg i formidlingen, at intet sprogbrug er værdineutralt – hverken respondenternes eller mit eget – og har derfor gjort mig overvejelser over, hvad sprogbrugen understøtter indholdsmæssigt. Jeg er mig her bevidst, at min fremstilling bærer præg af, at jeg stiller mig kritisk over for det eksisterende, men tilstræber den nuancerede indstilling

til velfærdsarbejdet, hvor de kritiske aspekter ikke overbetones. Jeg søger derudover en balance, hvor jeg ikke taler mere med på nogle af fortællingerne eller faggrupperne end andre og dermed overproportionerer bestemte perspektiver. Dette sker også med ambitionen om at give et troværdigt billede af materialet som helhed, som ikke forfalder til det underholdende eller dramatiske (Järvigen og Mik-Meyer 2017).

Herved søger jeg også at imødekomme den altid eksisterende risiko for, at andre kan bruge projektets resultater til at fremme (f.eks. politiske) interesser eller blot at skabe en god (let fordøjelig) historie. Hvorvidt dette kan føre til selvcensur i analyser og resultater, balancerer jeg ved, at der er varsomhed mod at bringe potentielt kontroversielle (men for det store billede ikke-afgørende) udtalelser i spil; ikke at de er hemmeligholdt, men at der er påpasselighed med, at de ikke fylder mere, end de gør. Dette sker til dels for, at sådanne detaljer ikke skal være det definerende for undersøgelsens resultater, men også for at værne om projektets helhed.

Slutteligt er spørgsmålet, hvorvidt jeg med Foucaults kritikform også formidlingsmæssigt skal fragmentere og forstyrre orden snarere end selv at ordne. I erkendelsen af, at en form for orden altid vil opstå, så er mit svar midt imellem, hvor jeg hverken slutter i fragmenter (som eksempelvis hos Madsen 2018), men heller ikke lukker fremstillingen som endegyldige sandheder. Konklusionerne skal derimellem ses som et re-arrangement og en omorganisering af den eksisterende orden, som nok (nødvendigvis) er ordnet, men lader analyserne stå åbne som analytisk plausible fortolkninger af og forklaringer på (aspekter af) den stilles mistrivsel. Dette understøtter hensigten om at vende læserens blik i nye retninger, hvor nye perspektiver kan åbne op for nye tilgange (forskningsmæssige såvel som praktisk handlende) på problematikken. Jeg tillader mig således også at konkludere, men uden at plædere for nogen endelighed.

## Kapitel 5. Problemkonstituering i et grænseland

I denne første del af analysen behandler jeg, hvordan den stilles mistrivsel konstitueres som problem i skolen. Dette gør jeg gennem underafsnittene "*De flydende problemfremtrædelser*", "*Den stille i det individualiserede fællesskab*" og "*The unusual suspects*". Igennem disse afsnit lægger jeg lag på lag i problemkonstitueringen, som bevæger sig fra første afsnits fremdragelse af problembeskrivelser til andet afsnits inddragelse af, hvordan disse relateres til skole og samtidig, til det slutteligt behandles, hvilken gruppe af elever mistrivslens tilskrives.

De første to afsnit er overordnet metateoretisk rammesat på en måde, hvor den sproglige konstituering og dennes forankring i en social kontekst skaber det overordnede fokus, og hvorunder de empiriske analyser opstår. Her udfolder jeg med empirisk afsæt i italesætter fra skolens velfærdsarbejdere og stille elever i mistrivsel, hvilke diskurser den stilles mistrivsel konstitueres igennem. Jævnfør analysens strukturering i stamme og forgreninger, så vil sådanne diskursive konstitueringer være hovedsporet, mens jeg sideløbende forfølger spor, hvor empirien viser i andre og analytisk interessante retninger. Forgreningerne er altså opstået empirisk og har fået rum for at stikke ud fra den metateoretiske beramning. Dette udmøntes særligt i sidste afsnit, hvor jeg, som det ikke rummes af det foucaultske perspektiv, segmenterer i, hvilken elevgruppe mistrivslens placeres hos- hvilket så efterfølgende tolkes ind i den teoretiske ramme, hvor det stadig er den diskursive fremtrædelse af den stilles mistrivsel, der er omdrejningspunkt.

### 5.1 De flydende problemfremtrædelser

I dette første afsnit analyserer jeg frem, hvordan den stilles mistrivsel konstitueres som problem i skolen. Dette oparbejdes gradvist gennem tre dele: først mistrivslens *fremtrædelse*, hvor jeg fremdrager, hvordan den træder ind i bevidstheden og frem for skolen "som noget" - og altså uden for det normale. Derefter følger *kategoriseringen* heraf, hvor jeg samler fremstillingerne af mistrivslens i kategorier, der indkapsler den som noget (nærmere) bestemt. Slutteligt følger *forklaringerne* på den stilles mistrivsel, hvor jeg fremdrager, hvordan den kobles til mere gennemgående fænomener og diskurser og trækker på forskellige former for viden. Disse tre aspekter skal altså betragtes som forskellige lag i konstitueringen af problemet, som går fra fremtrædelse over kategorisering til forklaring. Herved søger jeg at skabe blik for, hvordan den stilles mistrivsel kommer til syne gennem talen om den, bliver en del af en skolens ordensskabelse og konstitueres diskursivt.

Når konstitueringsprocessen beskrives i sådanne lag, så må det holdes in mente, at processen blot fremstilles som sådan. Processen skal snarere forstås som fortløbende cirkulær; at noget fremtræder, før det kategoriseres og forklares, men også, at det, der allerede er kategoriseret og forklaret, også er bestemmende for, hvad der fremtræder.

Kendetegnende for konstitueringen af den stilles mistrivsel som problem er det, at denne sker i et grænseland; mellem det synlige og usynlige, mellem konstatering og patologisering og mellem individualisering og sociale forhold, som det vil udgøre omdrejningspunkterne for afsnittets tre dele.

#### 5.1.1. Hvad skolen (ikke) ser: den stilles (u)synlige mistrivsel

I dette afsnit viser jeg, hvordan den stilles mistrivsel træder frem for skolen og skaber mulighed for at se, hvad skolens velfærdsarbejdere ser, når jeg spørger ind til, hvilke mistrivelsesformer de ser hos eleverne i dag. Med mit afsæt i et prækonstrueret problem, så er mit første fokus i empirien altså på hvilken måde den stilles mistrivsel, som jeg allerede antager findes og ønsker at sige noget om, træder frem for skolen(s velfærdsarbejdere). Her påbegynder jeg analysen af de balancer, der viste sig at omkredse den stilles mistrivsel, og ser på, hvordan denne både fremtræder og skjules, samt hvordan den fremstår mellem individuelle og skolemæssige problemer.

Den stilles mistrivsel træder frem på forskellige måder, når jeg spørger ind til hvilke trivselsmæssige problematikker, skolens velfærdsarbejdere oplever som fremtrædende. PPR(3) siger opsummerende på de mistrivelsesformer, hun møder i dag, at: *"Angst og skolefobi, det er meget alarmerende"* og om sammenhængen herimellem, hvor skolevægring italesættes som del eller konsekvens af anden (bl.a. den stilles) mistrivsel: *"De kan have angst, de kan have depression, trivselsproblemer, så det kan munde ud i skoleværing"*. Tilstande af mistrivsel, der også hos en anden PPR(1) italesættes som sammenvævede, hvor: *"Det vi mest ser i de store klasser, det kan være sådan noget som skolevægring. Så vil de lige pludselig ikke i skole (...) det er sådan på landsplan også.. rigtig meget vækst ift. skolevægring (...) For nogle, der virker det som en eller anden angstproblematik, og for nogle, der er det mere uigennemskueligt; der vil de bare ikke"*.

En del af den mistrivsel, velfærdsarbejderne ser, italesættes ved sin socialt orienterede karakter, hvor PPR(3) siger: *"Det er meget socialt. I gamle dage kaldte man det social fobi"*. En lærer(5) udfolder mere specifikt forskellige angstformer som fremtrædende: *"Helt klart angst.. i alle mulige former.. om det så kaldes præstationsangst, om det kaldes socialfobi, om det kaldes generaliseret"*



*angst.. altså angst, der kommer til udtryk på forskellige måder. Meget mere nu, end jeg oplevede for bare 5 år siden". Angstproblematikker som nye og tiltagende italesættes også af UU(1), hvor: "Vi har jo den der ny angstproblematik. Det er jo noget nyt. Det fandtes ikke for.. lad os bare sige 5-6 år siden.. så det er jo kommet" og "vi har nogle. De har angst. De tør ikke komme i skole. Skolevægtring. Nogle de kan simpelthen være så bange, at de kan næsten ikke engang komme ud af døren (...) det er noget socialt. Det tror jeg er en stor del af det".*

PPR(2) italesætter, at angsten - snarere end at være en ny problematik - har fået større fokus, hvor: *"Så har angst også været ret hypet i en del år i PPR regi, hvor der har været enkelte elever, hvor det har virket til at være et tema med angst".* Et fokus, hun italesætter ud fra de problematikker, der havner hos PPR: *"Jeg oplever, at det er meget, at lærere reagerer, hvor elever virker meget isolerede og meget indadvendte".*

Selvom der gennemgående kun er spurgt ind til udskolingen, så perspektiverer PPR(2) selv dette til de små klasser og fremhæver den stilles mistrivsel som hørende til hos udskolingen: *"Jeg synes, at der er rigtig meget fokus på elever, der er udad reagerende i de små klasser. Det er ofte dem der kommer ind i PPR: Han kan ikke sidde stille. Når man så kommer op i udskolingen, så er denne her udad reagerende adfærd, den er der kommet mere kontrol over. Det der så er, det som lærerne så reagerer på, det er, hvis eleverne viser tegn på ikke at ville deltage (...) Så trækker de sig både i faglige sammenhænge og social sammenhænge".* Den stilles mistrivsel knyttes således sammen med udskolingen som noget, der bliver særligt fremtrædende der.

*Mellem helhedens forudsætninger og den individuelle trivsel*

Selvom jeg som udgangspunkt har udvisket professionsforskelle og afsøger velfærdsarbejdet generelt, så viser den stilles mistrivsel sig empirisk at træde forskelligt frem hos skolens professioner. Jeg følger derfor en empirisk forgrening, hvor jeg ser nærmere på sådanne forskelle, og hvad de kan sige om den stilles mistrivsels fremtrædelse som problem.

Selvom den stilles mistrivsel, som det fremgik af ovenstående, fremtræder på tværs af velfærdsarbejdet, så er der empirisk forskel i graden af synliggørelsen på tværs af hhv. lærerne (i klasserummet) og i PPR. Den stilles mistrivsel viser sig at være mest umiddelbart fremtrædende hos PPR - forstået sådan, at det er de trivselsproblematikker, de selv griber fat i.

Anderledes forholder det sig blandt lærerne, hvor det ikke er den stilles mistrivsel, der først falder dem ind. Lærerne italesætter i højere grad problematikker, hvor eleven fylder for meget. En lærer(3) italesætter det største sociale problem blandt eleverne som: *"Det er jo nok sådan et samfundsproblem; sådan opdragelse. Og at det er meget; mig, mig, mig (...) der siger sådan; hvad kan jeg få ud af det her? Det er sådan ligesom dem, det handler om"*. Hun fortæller endvidere, hvordan dette kommer til udtryk: *"I undervisningen.. de kan finde på at larme helt vildt.. vade ud af klassen, smække med døren.. alt muligt (...) Det er i hvert fald noget, vi bliver frustrerede over hver dag; vi har bare en stor gruppe børn, som ikke fungerer (...) nogle mistrives og nogle generer (...) bare forstyrrer helt vildt. Nogle af dem, de render altså rundt med et eller andet.. en diagnose af en eller anden slags.. nogle er bare møgforkælede"*. En anden lærer (4) siger samstemmende om udviklingen, at: *"Børn, der har forståelse for fællesskabet (...) dem bliver der færre af"*.

Det er også de børn, som fylder for meget, der italesættes som værende på lærernes dagsorden i den kollegiale tale om problemer. En lærer(3) omtaler her, hvordan de forstyrrende tager deres fokus: *"At de sidder og forstyrrer hinanden. Bare det at være gode ved hinanden også. Det kan vi godt snakke meget om"*. Dette fokus italesættes både direkte, men fremgår også indirekte i empirien, eksempelvis idet en lærer(4) vedvarende kredser om en dreng med ADHD, der optager det meste af hendes tid og fokus.

Således italesætter lærerne det såkaldt traditionelle problembarn, som det eksempelvis forefindes i Bartholddsons studie (Bartholddson 2008:57), hvorved der indikeres en vedholdende italesættelse af elevproblematikker, hvor det til enhver tid er et problem, at forstyrrende elever vanskeliggør undervisningen. Internationale studier fremhæver også, at lærerne enten ikke ser den generte adfærd eller ligefrem søger at tilskynde en sådan adfærd, fordi den holder opretholder klasseordenen (Rubin, Coplan og Bowker 2013:157)

Her ses det også, hvordan den stilles mistrivsel, selvom den erkendes som eksisterende, ikke giver anledning til store problematiseringer blandt lærerne, og som en lærer(3) udtrykker: *"Der er jo altid nogle.. der ikke kommer på banen"*, men: *"Det er bare, som det er, tror jeg. Det er ikke noget, vi sådan problematiserer"*. Problematikken erkendes gennemgående nøgternt og konstaterende, som det fremgår af en lærers(4) italesættelse af, at: *"Jeg har nok oplevet nogle, der måske har været nervøse sådan at de græd. Så får de noget support.. eller også bagefter, fordi de har haft høje*

*forventninger til sig selv, og så er det ikke gået ligesådan. Men jeg synes ikke, at det er det iøjnefaldende hos os. De klarer sig faktisk rigtig godt mange af dem. Der er også nogle, der ikke gør. Men det er fordi de kræver støtte på en eller anden måde. Og det får de selvfølgelig”.*

På en sådan empirisk baggrund kan der sondres mellem, at det i selve klasserummet er de larmende elever, der træder forrest frem som problem, mens det hos PPR er de stille. Dermed er det ikke sagt, at de to faggrupper ikke også ser det andet, men at de tendentielt taler med et sådant udgangspunkt.

En sådan forskel kan teoretisk forstås i lyset af, at fremtrædelsen af den stilles mistrivsel er bundet op på en organisatorisk social praksis. Hvem, der bliver anledning til problematisering, kan herigennem ses ift. professionens funktion i skolesystemet, hvor socialt-for-meget vanskeliggør lærerens kerneobjekt (klassen) og -opgave (læring), mens socialt-for-lidt er mest fremtrædende hos PPR, fordi denne opererer på individuelt trivselsniveau. Der udtrykkes således en empirisk dobbelthed i elevproblematikker, hvor der er elever, som henholdsvis ikke rummes af og ikke rummer skolen, samt en dobbelthed i skolens sociale opgave, som værnende om både helhedens forudsætninger og den enkelte elevs trivsel.

Selvom mistrivslens fremtrædelse er strukturelt forankret i institutionaliserede arbejdsdelinger i et gatekeepersystem, hvor lærerne som første led internt i skolen videregiver det, der fremtræder for dem, til PPR. Herved skulle det, der fremtræder for lærerne, umiddelbart være afgørende for, hvilke børn der får mulighed for at fremtræde for PPR, og alligevel er der en diskrepans. Denne forklares empirisk gennem italesættelser af andre veje ind i PPR, hvor forældre selv henvender sig, hvorved den stilles mistrivsel uden om lærerne træder frem for PPR. Dertil kan en anden tolkning være en institutionel arbejdsdeling uden for skolens rum, hvor f.eks. ADHD i højere grad er en psykiatrisk opgave, som gør, at denne og dens grænsetilfælde i højere grad placeres i psykiatrien, mens den stilles mistrivsel som en psykologisk pædagogisk opgave i højere grad håndteres i PPR-regi.

#### *Den usynlige(s) usynlighed*

Selvom stilles mistrivsel, som det fremgår af ovenstående, træder frem for skolens velfærdsarbejdere, så er det sideløbende en empirisk tendens, at den stilles mistrivsel italesættes som værende skjult. I det følgende vil jeg - igen på baggrund af empiriske forskelle mellem faggrupperne – fokusere ind på lærerne og PPR hver for sig, hvor jeg vil udfolde empirisk baserede

analyser af begrænsningerne for, at den stilles mistrivsel træder frem. Dette gør jeg stadig gennem italesættelser bredt fra skolen, men med fokus på, hvad der siges *om* hhv. lærernes og PPPs begrænsninger for, at den stilles mistrivsel træder frem – eller beholdes som fremtrædende.

Her tales den stilles mistrivsel empirisk frem hos lærerne/klasse rummet og PPR som hhv. *underbemærket* og *underprioriteret*. Når termene *underbemærket* og *–prioriteret* benyttes (i stedet for u-), så er det med forudsætningen om, at den stilles mistrivsel, som det netop er fremgået, er både (delvist) bemærket og prioriteret, men stadig fremstilles som om, der er mere, end de ser.

Mellem (selv)oplevet og (socialt) synlig mistrivsel

Den stilles mistrivsel tales, trods fremtrædelsen af den, stadig empirisk frem som en *usynlig* mistrivsel. PPR(1) siger om den tilsyneladende velfungerenhed hos dem, der pludselig stopper med at komme i skole, at: *"Sådan har det set ud på overfladen"* og *"Jeg tror, der er mange børn.. eller jeg ved ikke, om der er mange.. men der er i hvert fald en procentdel af dem, der også klarer sig rigtig fint fagligt. Som er med, og der er ikke nogen klare indikatorer på, de har det svært. Men det har de"*. En elev(3) fortæller ligeledes om sin lærers reaktion: *"Han kunne slet ikke forstå det. For jeg havde aldrig haft nogle problemer. Og det havde jeg heller ikke. Og jeg er ikke blevet mobbet nogensinde, og jeg var også ret, altså sådan, populær i klassen. Men det blev bare for meget"*. Mistrivslen er således usynliggjort, fordi det sociale udtryk ikke (altid) indikerer den indre tilstand af mistrivsel.

Dette italesættes som forstærket af, at eleverne aktivt søger at skjule, hvordan de har det, som en elev(3) fortæller: *"Når dem, der kender mig godt, de har fået at vide, at (...) hun ikke har været i skole, fordi dadadada.. så bliver de faktisk mega overraskede, fordi; nej, det passer ikke. Men det tror jeg, det er fordi jeg er så god til at skjule det (...) Det har sådan været lidt en facade ja (...) Jeg tror bare, jeg har smilet, når det er. Jeg tror bare, jeg har været ekstra glad, når jeg har været ekstra skidt"*.

Lignende empiriske fund ses hos Scott, der også fremdrager, hvordan de generte anvender en række strategier for med Goffmans begreb at *passere* som ikke-generte (Scott 2004:131) og agerer efter (at give indtryk af), hvad der forventes af deres omgivelser, og gemmer ubehaget backstage for at give den rette performance frontstage (Scott 2007:15,17,80).

Herved bliver det sociale udtryk, der kommer til syne for lærerne, altså ikke nødvendigvis samstemmende med mistrivslen på elevniveau, hvorved elevernes (selvoplevede) mistrivsel ikke nødvendigvis har et socialt udtryk, som synliggør det som et problem og giver mistrivslen en virkelighed uden for eleven selv.

Således indikeres det, at en del af de elever, der selv oplever en mistrivsel, ikke er synlige for skolen, og der gives blik for, hvordan (selvoplevet) mistrivsel ikke nødvendigvis er proportionel med synligheden af den hos skolens velfærdsarbejdere. Her kan man sige, at velfærdsarbejdernes perceptionen er afhængige af de tilgængelige perspektiver på, hvordan mistrivsel ser ud, der således bestemmer, hvad man får øje på, når "blikket er kodet" på en bestemt måde (Foucault 2008:16).

Mellem synlig og prioriteret mistrivsel

Mens begrænsningerne for fremtrædelsen af den stilles mistrivsels for lærerne fremstår som et spørgsmål om overhovedet at få øje på den, så fremstår det hos PPR snarere som en strukturel betingelse, at mistrivslen, selvom de ser den, er vanskelig at (få lov at) *beholde* som fremtrædende. En gennemgående italesættelse er det her, at problematikken er erkendt, men ikke prioriteret.

Dette henfører PPR selv til strukturelle betingelser som begrænsede ressourcer og en nedprioritering, som især begrundes i kompleksiteten. PPR(1) italesætter, hvorfor den stille elev kommer bagerst i køen, når der prioriteres i mistrivsel: *"Det er sindsygt svært, og det er der, jeg tænker, at der er så få ressourcer i dag,. Lærerne.. Det bliver næsten lettere bare at give slip og bare vende ansigtet til og så have fokus på de andre elever, fordi det er så kompliceret"*. Dette samme siger en anden PPR(2): *"Så oplever jeg desværre også det der med, at fordi lærere er så hårdt presset i dag, så er der få ressourcer til at gå ind og gøre noget, hvis elever begynder at vise en adfærd med noget tilbagetrækning, eller kommer de ikke i skole, hvor at der desværre er flere eksemplarer på i kommunen (...) Der er skolepligt og alt muligt, men det er lettere bare at lukke øjnene for et barn, der ikke kommer, end at skal have ressourcer ind og få et barn tilbage (...) Ressourcerne er så små, at det er lettere bare at sige: Hov, her et forresten et barn der ikke har været i skole i 3 måneder"*.

Nedprioriteringen begrundes endvidere i, at disse elever ikke forstyrrer undervisningen, hvortil PPR(1) siger følgende om, hvordan de prioriterer: *"Der er så mange hele tiden.. henvendelser. Og derfor bliver det også sådan en prioriteringsleg, hvor dem, der hele tiden kommer i toppen, det er*

*dem, der har det alleralleraller sværest” og til mit spørgsmål om, hvordan man griber i, hvem der har det sværest: ”Der, hvor problemerne er tydeligst.. der, hvor det skaber problemer i miljøet”.*

Herved italesættes det, at den sociale for-meget-hed, som også er den, der træder først frem for lærerne, får større skolemæssig opmærksomhed –også hos PPR - fordi de udgør et problem for andre end barnet selv. En lærer (4) beskriver forskellen mellem de to gennem en elev, der har ADHD og en udadreagerende adfærd med, hvor der er: *”Alt for mange dage, der er trælse.. for ham, for klassen, for mig, for de andre lærere”*, og en stille pige i mistrivsel, og om hvorvidt det påvirker hendes elevrolle: *”Nej, egentlig ikke. Meget sød pige”* og mere generelt, at: *”Der er et par piger her, der er meget meget stille. Som egentlig ellers virker velfungerende”.*

PPR(1) italesætter prioriteringen oppefra og ikke som udtryk for hendes egen faglige vurdering igennem en sag: *”Hvor skolen ikke var bekymret, og jeg var virkelig bekymret (...) Hun var en stille lille mus, som ikke rigtig gjorde noget væsen af sig, og som ikke rigtig skabte problemer ind i undervisningen. Men som havde nogle ret massive problemer (...) men hende har man ikke opdaget. Eller måske har man opdaget.. men ikke rigtigt kunne problematisere hende.. hendes adfærd.. nok. Mens dem, de tit råber og rusker om, det er jo dem, der som bliver sådan enten fysisk udadreagerende eller verbalt eller følelsesmæssigt fylder meget”.* Således kan prioriteringen henføres til sondringen mellem, hvem der ikke rummes af skolen, og ikke kan rumme skolen; hvor for-meget-heden hovedsageligt er skolens problem, mens for-lidt-heden i højere grad bliver elevens eget.

Med fraværet som synlighed og prioritering

Når den stilles mistrivsel trods sin (delvise) usynlighed i klasserummet og (delvise) nedprioritering hos PPR alligevel også både *træder frem* og *bliver* behandlet i PPR, så italesættes det på forskellig vis; når lærerne observerer mistrivsel (som det udfoldes senere hvordan), når eleven selv fortæller lærerne om den, eller når forældrene henvender sig både til lærerne og direkte til PPR.

Dertil gør særligt én kilde den stilles mistrivsel både fremtrædende og prioriteret: skolefraværet og altså mistrivslens udtryk som skolevægring. Det, at det var fraværet, der startede opmærksomheden mod dem, italesættes særligt af eleverne, hvor én italesætter sit forløb med mistrivsel som den (udadtil) glade og uproblematisk elev(3), der pludselig forsvandt fra skolen: *”Jeg tror, det er fordi, man bliver træt af at være det.. eller ligepludselig, så kan man ikke mere. Nej, og*

*så kommer man ikke mere, fordi man ikke kan.. være glad og smile og hjælpe andre og sådan noget".* Både hos hende og andre elever italesættes et længerevarende forløb af mistrivsel, før de ikke længere kom i skole, hvor de på også forskellig vis var problematiserede i deres stille og tilbagetrukne adfærd op, men ikke henvist til PPR.

Skolefraværet som det, der synliggør mistrivslen, italesætter PPR(3) sådan, at mistrivsel ikke nødvendigvis bemærkes i sig selv, mens skolefraværet påkalder sig opmærksomheden, hvor: *"Jeg har ikke hørt, at lærerne er opmærksomme på det. De taler ikke om, at det er fordi, at han eller hun har svært ved at fremlægge. De siger, han eller hun er væk, og kommer ikke i skole".*

Skolefraværet italesættes endvidere af PPR(1) som dét, der gør mistrivslen synlig på strukturelt niveau, og derved gør problemet til skolens som institution: *"Jeg tror, mange af de aktører, der sidder.. om det er fra PPR eller det er skoleledelsen, eller hvem det er.. der bliver sådan de formelle krav; undervisningspligten. Den får lov til sådan at være kongen over det hele".*

#### 5.1.2. Mellem det konstaterende, ubehagelige, problematiske og syge

I det følgende indkredser jeg foregående analyser af det, der fremtræder for skolen, og fokuserer ind på, hvordan pågældende problematik(ker) og elev(er) så *kategoriseres*. Dette har til formål at skærpe det analytiske fokus på den terminologi, der anvendes i skolen om den stilles mistrivsel, når de ordnes og grupperes gennem kategorier, der samler bestemte individer med bestemte karakteristika i en fælleshed (Foucault 2008). Med disse kategoriseringer gives der således empirisk grundlag for at forstå, hvilke elever der tales om, når den stilles mistrivsel, som jeg har defineret den, omtales i skolens egen retorik.

Det empiriske grundlag for dette afsnit er de kategorier eller betegnende begreber, respondenterne bruger om den stilles mistrivsel<sup>29</sup>, når de både intuitivt og opfordret definerer pågældende elever og i elevernes tilfælde; sig selv. Disse er efterfølgende grupperet af mig i typer af kategoriseringer, hvor jeg så en fælleshed, som jeg løbende begrebsliggør.

Én måde, mistrivslen defineres og kategoriseres på, er gennem *det følelsesmæssige ubehag*, som er gennemgående hos både eleverne (3): *"Jeg havde det skide træls"*, lærerne (5): *"Hun har det ikke*

---

<sup>29</sup> Det skal her holdes i mente, at jeg i høj grad selv er med til at konstituere fænomenet og forme retorikken med mine indledende koncepter, som italesatte fænomenet gennem interviewene. Jeg søgte dog gennemgående at tale med på respondenternes egen terminologi og lade netop denne udfolde sig.

godt" og PPR(1): *"De har det bare dårligt, altså"*. Heraf fremgår mistrivslen ikke defineret ud over ubehaget i sig selv.

En anden måde af definere den stilles mistrivsel på er gennem *den sociale adfærd*. Dette værende lærer(5): *"Den i klassen, der ikke siger noget"*, elev(4): *"Jeg holder mig i baggrunden i hvert fald"*, elev(5): *"En, der (...) havde nogle få venner og var lidt mere adskilt fra de andre"*, elev (3): *"En flink pige, men jeg skulle række hånden mere op"* og lærer(5): *"Nogle lidt tilbageholdende typer"*. Heri ses et beskrivende common sense sprog, der definerer elever, som er socialt tilbageholdende og stille som værende netop det - uden andet lægges til. Dette sker også i mere metaforiske kategorier som lærer (4): *"En stille mus"* og PPR(1): *"En stille lille mus, som ikke rigtig gjorde noget væsen af sig"*, samt af PPR(3): *"Enspænder"*, hvori der fremgår noget socialt afsondret, som også findes i problematiserende betegnelser som *"isolerede"*(PPR2).

En anden beslægtet kategori henviser ligeledes til den tilbageholdne adfærd, men udvider den til bredere personlighedstyper. Det værende de *"Generte"* (lærer 1 og 5), *"Indadvendte"*(PPR2) og *"Meget indadvendt. Måske det, man kunne kalde introvert"* (lærer 1) og lærer(6): *"Et introvert menneske"*. Herved udvides commonsense og det metaforiske til mere (psykologisk) fagligt fundere kategorier.

En sidste kategorisering, der i mest udpræget grad er fagligt funderet, er den psykiske lidelse/diagnosen. Det værende sig, som UU(1) siger, bare: *"Syge"*, men i højere grad gennem konkrete begreber fra det diagnostiske sprog. Her fremstår angst som den mest gennemgående; dette både *"angst"* (som forekommer i alle interviews, men også fordi jeg selv spørger ind til det) generelt, men også mere specifikt *"social angst"* (elev1, elev3, lærer5, PPR3) og *"præstationsangst"* (elev1, lærer5), mens også *"depression"*(PPR3), *"autisme"* (elev5, lærer6) og *"OCD"* (elev3) sættes i spil om den stilles mistrivsel. Dertil fremkommer *"(Psykisk) sårbar"* (PPR3, lærer5) som kategori, der grænser op mod den psykiske lidelse. Endeligt var også *"skolevægning/-fobi"* (PPR1, PPR3, UU1) et begreb, der trods dens ikke-officielle status som sådan, ligeledes fremstod som en diagnose – eller i hvert fald et skolemæssigt problemkoncept.

Kategoriseringen af den stilles mistrivsel fremstår således i et spænd, hvor *"menneskekroppen indgår i et magtmaskineri, som gennem søger den, skiller den ad og sætter den sammen igen"* (Foucault 2002:154). Her splittes eleven op i mindre dele af følelser, social adfærd, personlighed og



sygdom, der fremhæver forskellige aspekter af det, der i anden forskning kan fremstå som én samlet kategori i dikotomien: *"stille og vild"* (Gilliam 2010:165-68). Dette har naturligvis delvist grund i, at mit genstandsfelt er bredt, men som det senere vil fremgå, så omkredser netop et sådant spænd og en sådan flertydighed på mange måde pågældende elever og deres mistrivsel.

Særligt at bemærke er det her, at det umiddelbart kun er nogle af kategorierne - følelserne og sygdommen – der direkte indikerer mistrivsel, mens andre – adfærden og personligheden - snarere blot er konstaterende og beskrivende. Det kan således på nuværende tidspunkt fremstå uklart, hvorfor jeg medtager disse kategorier under kategoriseringer af den stilles *mistrivsel*. Her må afsnittets karakter som udgangspunkt holdes in mente, og kategoriseringerne vil løbende blive udfoldet, som de væver sig ind i konstitueringen af netop mistrivsel, når de bliver omdrejningspunkt for diskursiv betydningstillægelse.

Herunder udfolder jeg, inden jeg går videre med kategoriernes diskursivering, først hvordan elevernes mistrivsel kategoriseres i et spænd og med en flertydighed, når de selv italesætter deres vej gennem skolen og velfærdssystemet mere generelt.

#### *Flertydighed, samspil og forvirring*

Flertydigheden i den stilles mistrivsel kommer empirisk til udtryk i den måde, eleverne taler om, hvordan de blev problematiseret inden for spændet af kategoriseringstyper igennem deres mistrivselsforløb, samt den selvsubjektivering, de beskriver sig selv igennem. Hos alle elever sættes diagnoser i spil fra både forskellige velfærdsstatslige instanser, men også af dem selv; alle med angst, en elev(4) med undersøgelser af fysiske sygdomme, en elev(5) med autisme og en elev(2) med OCD, mens de ligeledes alle bruger de konstaterende kategorier til at beskrive sig selv eller den måde, de er blevet beskrevet på af skolen.

Kategoriseringerne udefra italesættes i en uklarhed, hvor en elev(5) fortæller om af blive kategoriseret forskelligt forskellige steder i velfærdssystemet: *"Det ved jeg faktisk ikke. Jeg kan bare huske, det var en af mine psykologer.. jeg skiftede lidt, det sker vel.. der sagde de, at det er muligvis, jeg har det.. og måske skal have en diagnose på.. og så hørte jeg bare ikke rigtigt mere om det. Så jeg ved ikke helt, hvad der skete med det (...) Jeg kan huske, der var en masse møder og snak om alt muligt, der skulle ske.. papirer, der blev sendt frem og tilbage.. men jeg kan ikke rigtigt huske, hvad det hele gik ud på faktisk"*.

En anden elev(1) fortæller om et lignende forløb, fra hun begyndte at mistrives, til hun kom i behandling: *"Der gik mange år. Jeg skulle have haft en psykolog i allerede der i 8-9. klasse, men fik det først... eller nej, jeg fik aldrig rigtig en psykolog. For da jeg endelig kom ind i systemet og i kø, blev jeg bare kastet rundt mellem, jeg ved ikke hvor mange forskellige steder, afdelinger, personer mv., fordi de ikke vidste, hvor jeg hørte til henne, og hvem jeg skulle snakke med, eller også skulle de flytte, stoppe - eller hvad ved jeg. Dette sker først i slut 2.g - aka 4 år senere. Jeg har snakket med knap 10 forskellige psykologer/psykiatere på flere end 6 forskellige steder. Aldrig mere en et par gange ved hver. Nogle kun 1 gang. Hende der diagnosticerede mig.. det var ikke en decideret diagnosticering, men noget hun udtalte under en samtale. Hende har jeg kun snakket med 2 gange, og hun sagde det 2. gang. Til gengæld lød det som om, hun vidste, hvad hun talte om".* Hvor de udefrakommende kategoriseringer igen fremstår uklare, så griber eleven her selv de subjektiveringsmuligheder, hun stilles til rådighed, og vurderer, hvilken kategorisering af sig selv, hun accepterer i sin selvsubjektivering.

En elev(5) viser i sin interaktion med læreren(6) under interviewet, hvordan kategoriseringen af ham stadig forhandles, hvor flere kategorier sættes i spil i forlængelse af hinanden: *"Lærer: Men det var vel mere noget autisme, end det sådan var angst..? Elev: Ja, faktisk. Lærer: Men det er jo bare, fordi du er så nørdet, som du er".* Heraf fremgår en dynamik, hvor forskellige kategorier præsenteres og vurderes af velfærdsarbejderen, mens de accepteres af eleven.

Således fremgår det, hvordan den stilles mistrivsel ikke blot er en sammensætning af forskellige kategorier under ét fænomen, hvor én elev er et, og én er noget andet, men derimod må ses i sammenhæng som en kontinuerlig og dynamisk konstituering, hvor forskellige kategorier spiller med og mod hinanden. En sådan forståelse tager jeg med videre i analysen som nu empirisk grundlag for at snakke om den stilles mistrivsel under ét.

Dertil fremgår det også, hvordan forskellige kategoriseringer af eleven sker forskellige steder i velfærdsarbejdet og ikke synes at blive fastfrosset bestemte steder, men også kan accepteres eller afvises af eleven selv. Herigennem gives eleven altså en række subjektiveringsmuligheder, hvor de både kan forhandles udefra, men hvor de også selv kan positionere sig inden for (Foucault 1982:81,788).

### 5.1.3. Mellem individuelle dispositioner og sociale forhold

Til den stilles mistrivsel, som nu er fremstillet i sin fremtrædelse og sine kategoriseringer, knyttes en række *forklaringer* på, *hvorfor* en sådan mistrivsel opstår eller er. I det følgende fremdrages den måde mistrivslens diskursiveres, når respondenterne forklarer den stilles mistrivsel inden for en bestemt forståelsesramme i sin opkomst og beståen.

Forklaringerne på mistrivslens fremdrager jeg empirisk og grupperer dem efterfølgende i forskellige *forklaringsmodeller*, hvor jeg ser, de trækker på samme diskursive grundforståelser. Hver forklaringsmodel tolkes teoretisk i henhold til, hvordan de kan relateres til forskellige videnskaber, som danner grundlag og legitimerer bestemte forklaringer af den stilles mistrivsel (Foucault 1982:781, Foucault 2007:61, Foucault 2008:326).

Forklaringerne på den stilles mistrivsel er mange. De er til dels jordbundne og konkrete, som hos PPR(1): *"Måske noget, der kommer af et langt liv med mobning.. altså nogle af de ting, der kan være med til at udløse, at man bliver utryg ved andre mennesker"* og lærer(5) om elever, der: *"Har haft nogle traumatiske oplevelser og er blevet svigtet, som på baggrund af det udvikler angst"* og PPR(1) som påpeger, at det kan: *"Have noget at gøre med, at de kommer fra et hjem, hvor de har det elendigt, og så sidder ovre i skolen og også har det dårligt"*.

Modsat er der også italesættelser af, at det er vanskeligt overhovedet at give forklaringer på mistrivslens, *"Som man ikke rigtigt kan komme til at tage at føle på"* (PPR(2)), og som en anden PPR(1) siger: *"Det er svært at komme ind i kernen af, hvad der er galt. De har det bare dårligt, altså"*. Mistrivsel bliver her italesat som uforståelig, for *"Jo mere diffus angstproblematikken bliver, jo mere diffust bliver forståelsesgrundlaget også"*. Eleverne fortæller også alle eksplicit, at de ikke havde nogle åbenlyse årsager til at mistrives, men at de havde det godt i skolen; fagligt, med klassen og lærerne.

Både disse "konkrete" og "diffuse" forklaringer parkerer jeg her og følger i stedet de empiriske spor, der er mest gennemgående i problemforståelsen. Disse har jeg opdelt i to hovedkategorier af: henholdsvis problemet i eleven og problemet for eleven, hvorunder der findes yderligere distinkte tendenser. Denne opdeling skal betragtes analytisk og læses med det in mente, at de optræder sammenvævede og side om side.

*Fra diagnoser til mistrivselspotentielle personligheder*

Et af de gennemgående empiriske hovedspor, når den stilles mistrivsel forklares, er, at den er afstedkommet af noget i eleven, som italesættes særligt inden for rammerne af en medfødt personlighed eller en psykisk sygdom.

Den mistrivselspotentielle personlighed

En italesættelse af mistrivslens årsager er, at den knyttes an til eleven(s) selv, hvor nogle børn allerede eller i sig selv besidder de træk, der ligger i mistrivslen. Her tales særligt de konstaterende kategorier af social tilbageholdenhed frem i personligheden selv, som en lærer(1) udtrykker det: *"Først og fremmest kan det have noget med ens personlighed at gøre. Selvfølgelig kan det det. Nogen er mere udadvendte og de der ting"*. En anden lærer(4) ligeledes siger, om de elever, der udvikler angst, at: *"Det er som regel ikke en overraskelse"*.

PPR(1) uddyber, hvordan den måde, som eleven allerede er på inden skolen, kan være udgangspunktet for mistrivsel, som: *"Noget ængstelighed, som jeg tænker de egentlig har haft med, lige fra de var helt små, men som måske er blevet rammet mere ind eller rummet på en anden måde, indtil de så bliver ældre, og så bliver denne her ængstelighed rigtig svær for dem at takle og være i"*. Således forstås mistrivslen som noget i eleven selv, der er ekspanderet.

Hvor disse træk og følelser kommer fra fremstår med en tvetydighed mellem noget medfødt og en social prægning i hjemmet, som det bl.a. fremgår af en lærers(4) forklaring: *"Jeg har en fornemmelse af, at en af de piger, jeg har, det er simpelthen stærk kultur, for jeg tror moren er ligesådan. Altså det er simpelthen arvet. Det er jo sådan nogle, som sidder og tænker"*. Samme dobbelthed udtrykker PPR(2) om eleverne: *"Hvor en af forældrene også har ængstelighed med sig, og hvor det som ligesom også er med til at gøre, så har det været rigtig svært for den forælder og bryde og være et forbillede og vise vej (...) måske også en personlighedsstruktur, som følger lidt med der"*. Alt andet lige, så udtrykker sådanne forklaringer et *mistrivselspotentiale*, der allerede er i barnet før skolen.

Samme forklaringer tilskriver eleverne deres mistrivsel, når de italesætter træk og følelser, der allerede er i dem selv. For de fleste af eleverne er det også sådan, at den mistrivsel, de har i udskoling, er en tiltagende eskalering af følelser, de kan genkende fra sig selv altid, og at den mistrivsel, der udefra pludselig er, ikke er så pludselig for eleven selv. En elev(3) fortæller: *"Altså for mig, der er det kommet snigende. Og så er det bare blevet værre og værre. Og så er der kommet nye ting, du får det skidt med"*. Dette italesættes eksempelvis omkring den gradvise udvikling af det

ubehag, hun har omkring fremlæggelser i indskolingen, som bliver et endnu større problem i udskolingen: *"Jeg har fremlagt. Men altså.. siden man begyndte på det, der har jeg ikke kunnet lide det (...) jeg havde svedige håndflader og blev rød i hovedet og begyndte at svede helt vildt og fik nærmest sådan udslæt her på halsen og sådan noget. Og jeg kom da igennem det"*. En anden elev(5), som forklarer sin mistrivsel som overtænkning, fortæller også, at: *"Det tror jeg ikke ændrer sig på noget tidspunkt. Det er måske blevet mere med tiden, men jeg har ikke ændret fra noget andet og så til det (...) Der har jeg været meget statisk"*. Det samme for en anden elev(2), som italesætter, at retrospektivt: *"Der kan man se nogle mønstre. Men det kunne man ikke dengang. Man vidste jo ikke, hvad det var. Altså jeg troede, at det var sådan alle mennesker ligesom havde det (...) Altså jeg ville gerne arbejde alene.. der skulle ikke være for meget larm omkring mig.. og jeg ville gerne altid sidde med musik i ørerne. Så var der bare sådan nogle ting, der bare blev mere og mere"*. En sidste elev(4) påpeger her, at det er vanskeligt at skille tingene ad, men at han også var socialt tilbageholdende, før han synes, han mistrivedes, hvor han beskriver sig selv som: *"Altså rolig som sådan, ja. Mest pga. angsten.. men også sådan meget rolig generelt"*. Eleverne italesætter således gennemgående deres mistrivsel som gradvist udviklet gennem skoletiden og ekspanderede i udskolingen. Kun én elev(1) oplever en ændring af sig selv i perioden, som hun begrundes i bl.a. forældrenes skilsmisse.

Gennem sådanne forklaringer knyttes der særligt an til kategoriseringerne af en bestemt social adfærd og personlighedstype, som derfor udvikler - eller er i *risiko* for at udvikle – mistrivsel. Et forklaringsgrundlag, der trækker på biologiske og psykologiske faktorer som medfødthed og (social) arvelighed af et bestemt indre og en bestemt social adfærd.

Således ses en forklaringsramme i skolen, som på mange måder ligner den, der er fremført i international psykologisk forskning i social angst og tilbagetrukkethed (Rubin, Coplan og Bowker 2013:150, Inam, Mahjabeen og Abiodullah 2017:32). Her viser andre studier bl.a. en stabilisering af den social tilbagetrukne adfærd, hvor denne er gennemgående fra tidlig barndom til ungdom – og dertil at der er en sammenhæng, hvor de mest tilbagetrukne er mest tilbøjelige til at vedblive med at være det (Rubin, Coplan og Bowker 2013:149).

Sygdommen som det udefrakommende, men alligevel indre

Til forklaringen i eleven hører også kategorien *sygdommen* eller *den psykiske lidelse* (som altså både er en kategori og en forklaring).

Tilslutningerne til sygdommen som forklaring på deres mistrivsel ses især hos eleverne, gennem italesættelser som elev(2): *"Jeg ved ikke, om det allerede var angst"*, elev(3): *"Jeg havde OCD. Jeg havde angst.. social angst. Og den social angst den blev så til angst.. for alt næsten"*. Herved giver de angsten en eksistens gennem italesættelser hvor, at det *"var"* angst, de *"havde"* angst.

Med diagnosen er problemet stadig inden i eleven, men samtidig adskilt fra personen, idet mistrivslens italesættes som noget andet end *"eleven selv"*. Med angsten som forklaring fortæller en elev(1) om en mistrivsel, der pludselig kom: *"Jeg var som blommen i et æg i min nye klasse. Jeg havde flere venner end nogensinde før, og der var heller ingen problemer med at være på og råbe højt i frikvartererne"*. Her kommer adskillelsen mellem person(lighed) og sygdom til udtryk, når eleven selv italesætter at have det godt og være *"på"* socialt, mens noget andet (inden i hende) gjorde det svært. En anden elev(5) fortæller lignende om sin angst, som vokser indeni ham parallelt med, at han ellers synes, han har det godt: *"Jeg havde sådan set fine nok lærere, blev ikke mobbet eller noget. Blev bare mere og mere træls, eller hvad man skal sige.. mere og mere angstsymptomer (...) og så der i 7., der stoppede jeg bare med at komme"*. Der italesættes således noget (andet) inden i ham, der skubber ham ud af et skoleliv, han ellers ikke problematiserer. På samme måde gøres sygdommen aktiv som mistrivselsskabende, når den italesættes i konfrontation med eleven selv, som her, hvor en elev(1) fortæller om sin vej gennem skolen: *"Jeg har altid vidst, hvilken vej, jeg skulle. At angsten så skulle gøre den 10 gange mere besværlig er så, hvad det er"*.

Adskillelsen mellem mistrivsel og personen selv udtrykkes mere metaforisk særligt gennem én lærers(6) og hendes italesættelse af *"kroppen, der taler"* hos sin elev(4): *"Du har simpelthen så gode ressourcer (...) Så det kan bare være så svært virkeligt at forstå, hvor dårligt, du har det, når du har det dårligt. Og hvor lille du er, når du har det dårligt. Så er du virkelig sølle. Det er virkelig en forskel"* og om adskillelsen: *"Hvornår er jeg syg? Hvornår er det min krop, der egentlig vil snyde mig? Den er godt nok svær for os"*. I disse implicitte italesættelser fremstår sygdomsoptikken som en indre dikotomi, hvor *"Din krop har tendensen til at tage kontrollen over dig"* og *"når kroppen snakker til dig (...)* Uden man egentlig kan styre de der tanker".

Hvor sygdommen og diagnosen anvendes af særligt eleverne selv, så er det blandt velfærdsarbejderne langt mere fremtrædende, at sygdomsforklaringen, som jeg følgelig vil udfolde, bliver afsæt for kritik.

Normaliseringsdiskursen

Mens eleverne selv er dem, der oftest trækker på sygdomsdiskursen, så bliver det hos velfærdsarbejderne i højere grad problematiseret, hvorvidt angst og lignende følelser overhovedet er en sygdom. Det, som jeg vil betegne "normaliseringsdiskursen", er en større empirisk tendens, der indikerer en diskursiv bevægelse mod at gøre det svære normalt, hvilket fremstår som en central forhandling om den stilles mistrivsel.

UU(1) udtrykker sin afvisning af angst som sygdom, hvor: *"Altså det er jo noget underligt noget.. Det er jo ikke en sygdom. Det skal vi jo være klar over. Altså det kan godt være, du tror det (...) Det er i hvert fald det, vi hører.. det er ikke en sygdom" (...) Det er jo ikke en sygdom, hvor man kan få noget medicin.. Jeg kan ikke huske, hvad det var hun sagde. Men jeg tænker på det, hun sagde: husk nu på, det er ikke en sygdom".* I stedet beskriver han angst som en reaktion: *"Hans problem, det var simpelthen, at mor og far, de var meget uenige. De bor ikke sammen.. og de bruger ham som.. så derfor så har han nogle problemer.. og det har slet ikke noget med angst at gøre".* Hans italesættelser viser dog stadig en dobbelthed i, hvad angst så egentlig er: *"Altså, de er jo syge.. de har jo angst.. det er jo ikke noget, de bilder sig ind. Eller det ved jeg ikke, om det er. Men det er jo ikke pjæk".*

Tvivlen på sygdommen kobles bl.a. til en manglende rationalitet, som en lærer(6) udtrykker til sin elev(4): *"Nu siger du godt nok, du har social angst, men det var ingen problem at tage med bussen.. ingen problem at gå ude i (by) overhovedet".* Herved bliver angsten noget, "eleven siger", men modsiges af lærerens rationale omkring dette forhold. En anden elev(3) fortæller på samme måde, at: *"Det kunne lærerne heller ikke forstå; hvorfor kan du ikke komme i skole, når du kan ekspedere en fremmed?"*.

Andre betvivler angst som sygdom i kraft af dens status som almindelig følelse og udfolder dette til en mere generel diagnosekritik. En sådan kritik slås an, som følger, hos en lærer(5): *"Der er sådan et stort behov for at kalde det noget.. og jeg bliver lidt overrasket hvert år, når vi modtager nye elever, de præsenterer sig jo nærmest med diagnoser. Og de siger; jeg har angst, jeg lider af angst, og jeg kan ikke det.. så det bliver meget fokuseret på det, de ikke kan" og videre "Så kan du så rende rundt og sige, du har angst. Det er fordi hun har angst, det er fordi hun har angst" og senere: "Der bliver så meget fokus på den her angst, at de får aldrig nogensinde lov at slappe af eller have et helt almindeligt følelsesliv, hvor det, at man kan føle sig bange og skræmt, er naturligt".*

PPR(3) udtrykker samme kritik af elevernes egne selvdiagnosticeringer og udtrykker sit eget modsvar hertil, hvor: *"Jeg snakkede med en dreng: Jeg har depression. Jeg siger: hvordan ser en depression ud? Hvem siger, du har depression? Det er ligesom, de er bevidste om. Det fylder meget. Jeg siger, nååå, du er ked af det. Ikke for at nedtrykke forståelsen af sig selv. Vi ser, hvordan jeg er i forskellige skemaer. Jeg har 117 diagnoser og 117 ting. Så jeg fortæller dem, at vi er bare mennesker. Vi er forskellige og anderledes. Nogle er mere kede af det end andre"*. Samme kritik giver hun af, hvordan hun oplever lærerne (mis)bruge diagnoser på, hvorom hun siger, at: *"Nogle lærere, det første de siger: Jeg har en dreng, jeg tror, han har autisme? Jeg siger: Hvad betyder det så? Jeg ved ikke, hvad autisme er? Så fordi jeg tænker: de skal ikke få lov til at diagnosticere folks børn, de er ikke psykiatere (...) Hvem har sagt, at han har autisme? Vi er alle sammen mærkelige på en måde. Han er bare sådan, som han er. Det behøver man ikke diagnose. Jeg er ikke så vild med, hvis børn har diagnose, men selvfølgelig skal de have den hjælp, de har brug for. Jeg kan ikke lide, hvis de går og uddeler diagnoser til folks børn. Det sker sjældent, men jeg har oplevet det, at det sker nogle gange. Med det samme jeg lukker det"*.

Sammen med sådanne direkte italesættelser, fremstår en tvivlende tilslutning til diagnoser gennem den måde, der tales om disse på. Her kan man ved inddragelse af Faircloughs blik for *"modalitet"* se på *måden*, diagnoser italesættes på, gennem *tilslutningen* til udsagnet (Fairclough 1992:160-62). Her fremgår der både tilslutninger til sygdommen/diagnosen som forklaring, som det tidligere er behandlet blandt særligt eleverne, men i højere grad italesættelser, der implicit indikerer tvivl og afstandtagen hertil.

Dette fremgår gennem mere implicite udtalelser, som her i en elevs(5) svar på, om han har fået en diagnose, hvortil han svarer: *"Nej, ikke andet end angst"*. Således synes angst at være noget, men tilsyneladende ikke en rigtig diagnose. En sådan tvivl gennem formuleringen ses særligt i form af manglende tilslutning til sit eget udsagn, som ses, når en elev(1) italesætter: *"Den angst, jeg oplevede"* og en lærer, der fortæller, at en elev: *"Følte sig depressiv"*, hvori sygdommen gøres subjektiv og ikke absolut. En anden måde er en lærers(5) italesættelser af, at (f.eks.) angst blot ordet, der bruges: *"Om det så kaldes præstationsangst, om det kaldes socialfobi, om det kaldes generaliseret angst (...) der er sådan et stort behov for at kalde det noget.. og jeg bliver lidt overrasket hvert år, når vi modtager nye elever, de præsenterer sig jo nærmest med diagnoser"*.



Gennem sådanne italesættelser fremstår en skepsis overfor elevernes fremlægning af egen mistrivsel, hvor en PPR(1) fremstiller elevernes fortælling: *"Det hører jeg i hvert fald italesat tit. At; jeg er bange for at fremlægge.. og jeg kan ikke lide, når vi skal det.. og jeg kan ikke lide gruppearbejde, og hvis vi skal lave gruppearbejde, så skal jeg være i gruppe med den.. jeg har brug for, at der bliver taget nogle særlige hensyn og sådan og sådan og sådan"*. Her indikerer italesættelsen en skepsis overfor problemets omfang og overfor elever, der eksempelvis ikke fremlægger, hvortil en lærer(3) pointerer, at: *"Der er mange gode undskyldninger"*.

Den skepsis over for diagnoser, der udtrykkes empirisk, kan betragtes som en del af generel diagnosekritik, som problematiserer det, der i forskningen er udtrykt som bl.a. en *"psykiatrisk omformning af ubehaget"* (Rose 2010) og en *"patologisering af tilværelsen"* (Brinkmann 2010). Kritikken af diagnoser har i dansk (skoleforsknings-) kontekst særligt har været behandlet ift. ADHD (Hamre 2016, Jørgensen og Nielsen 2010), og jeg har også tidligere selv anvendt en sådan kritik på social angst (Saaby 2010). En sådan kritisk bevægelse fremstår altså gennem empirien som gennemgående på feltet selv og viser forskningens og velfærdsarbejdets kritiske samspil (Foucault 2007, Øland 2019, Dean og Villadsen 2012), som virker ind på feltet som selvkritik – eller som kritik af andre velfærdsstatslige institutioner som psykiatrien.

For at komme analytisk videre fra denne allerede eksisterende kritik, så vil jeg se i retning af en måde at være kritisk over for kritikken. Dette gør jeg med hensigt om - som det også er Svend Brinkmanns fokus - at problematisere, hvilke *konsekvenser* (nu ikke-)diagnosticeringen af psykisk ubehag og social utilstrækkelighed har for måden, vi forstår og handler på det (Brinkmann 2010).

Den empiriske tendens til, at angstens status som sygdom problematiseres, kan ses i lyset af Nanna Mik-Meyers perspektiver på forhandlingen af sygdom og retten til smerte, som beskriver, hvordan patienter, der (selv mener, de) lider af fibromyalgi, i mødet velfærdssystemet må kæmpe for, at deres sygdoms berettigelse - og de rettigheder en sådan medfører (Mik-Meyer 2010). Herigennem kan angsten på samme måde betragtes som virkelig for eleverne, men betvivlet af velfærdsarbejderne – og på et lignende grundlag

Fællestrækkene ser jeg især i den diffussitet, angsten empirisk udtrykkes i, der gør den vanskelig at gribe i som noget; måske fordi angsten - ligesom fibromyalgien - mangler de fysiske "beviser", som eksempelvis ADHD og autisme har det i form af påviselige, kognitive mangler. Med dette mener jeg,

at selvom angst også er fysisk påviselig, så er den også, som jeg tidligere fremstillede den, en almen fysisk funktion, som kun er syg, når den bliver for meget og altså vanskeliggør vigtige funktionsområder (ICD-11). Dette kan altså betragtes modsat ADHD'en og autismen, som (aner)kendes ved hjerner, der "i sig selv" fremstår som afvigende fra den normale (Arnfred og Langager 2015:254-55, VFF 2014:107). Således mangler angsten altså den (positivistisk) videnskabelige grund, hvor diskursen bindes op på en sandhed (Foucault 2002:40, Foucault 2008:69).

Tilbage står altså stadig spørgsmålet om, hvorfor de elever, der så ikke "har" angst eller anden sygdom, alligevel mistrives og/eller fremstår socialt på en måde, der fremtræder som problematisk.

Sårbarheden og den manglende robusthed

En af de forklaringer, der her sættes i spil et sted mellem personlighedstrækkene og sygdommen, er "sårbarheden" og "skrøbeligheden". En lærer(6) siger bl.a. om sin elev(5): *"Du er jo et skrøbeligt menneske"*, mens en anden lærer (5) udbygger en sådan forståelse i samme skeptiske retorik, som fremgik i diagnosekritikken: *"Jamen, så kan de ikke klare for mange lektier, så kan de ikke klare at være i skole så længe, de kan ikke klare at være i et rum med mange mennesker, da kan ikke tage bussen, fordi der er mange mennesker, de kan ikke klare, man taler lidt hårdt til dem.. der er mange ting, de ikke kan klare.. de kan ikke klare at blive lagt mærke til, de kan ikke klare at tale om deres følelser, uden de føler, de går i stykker"*. En sådan karakteristik breddes ud til en generation, hvor: *"Det er nogle meget sårbare unge. Ikke alle, men der er bare flere af dem"*. Sårbarhedsforklaringen kan ses på flere måder og som en del af særligt to diskursive bevægelser.

Sårbarhedsdiskursen kan begrebsligt ses i lyset af den kritisk-diskursive bevægelse fra psykisk sygdom til sårbarhed. Psykisk sårbarhed fremstår i dag som en alment udbredt diskurs og bruges bl.a. af Socialstyrelsen, som i skrivende stund udarbejder rapporten "Modning af forebyggende metoder og indsatser til unge med psykisk sårbarhed", som tilmed udarbejdes af netop "Center for handicap og psykisk sårbarhed". Heri fremskriver de psykisk sårbarhed som *"præget af et bredt spektrum af problematikker bl.a. ensomhed, angst, depression eller selvskadende adfærd"* og således et spektrum af indadvendt mistrivsel. De adskiller sårbarheden fra psykisk sygdom på den måde, hvor: *"En stor midtergruppe er for raske til psykiatrisk behandling, men mistrives i en grad, så de har brug for hjælp"* (Socialstyrelsen.dk 2019). Således fremstår skolens italesættelser af den

stilles mistrivsel i sin sårbarhedsforklaring i samstem med andre sfærer af det sociale; som i mistrivsel, men ikke syge.

Når sårbarheden bliver forklaring på mistrivsel, så sættes den empirisk i spil i en samtidskritik, der rækker ud over den enkelte, og siger mod, hvad disse elever ikke er, men burde være. UU(1) viser mig eksempelvis bogen "Det robuste barn", og fortæller, at: *"Det var det her, det drejer sig om.. (...) Det robuste barn.. Og det er de jo ikke (...) de er jo ikke robuste dem der.. med det angst"*.

Dette tilskrives bl.a. forældreskabet, hvor PPR(2) siger, at: *"Vi har de her forældretyper i dag, som er meget eftergivende, så, hvis han ikke vil, så skal han da ikke. Altså på den måde have svært ved at sige; Du skal"*.

Sådanne forklaringer kan ses i lyset af en pædagogisk diskussion, som bl.a. Per Schulz Jørgensen satte på dagsordenen med netop bogen "Robuste børn (2017)", hvori han hævder, at forældreskabet såvel som skolen har glemt den karakterdannelse, der giver børn det indre kompas, med hvilket de skal navigere i det ydre pres. En sådan kritik mødes med modkritik af bl.a. Rasmus Willig og Dion Sommer, der vil have årsagen væk fra børnene (og forældrene) og i stedet hævder, at det er presset fra konkurrencestaten – og således de ydre rammer – der er problemet (Folkeskolen.dk 2019).

Netop denne pædagogiske kamp indfanger på mange måder de to forklaringsmodeller, der omkredser den stilles mistrivsel; hvor der, som det er fremkommet gennem ovenstående, både er diskurser, der placerer problemet i eleven, men ligeså gennemgående, at mistrivselen diskursiveres gennem de ydre betingelser for eleven. Analysen skifter nu til dette empiriske hovedspor.

*Præstationssamfundet- også i skolen*

Den anden gennemgående forklaringsmodel, jeg ser i empirien, er, at den stilles mistrivsel opstår som konsekvens af *udefrakommende faktorer* i form af forskellige kulturelle, samfunds- og herunder skolemæssige tendenser. Dette medierer mellem noget, der rammer en hel generation, og som noget, nogle er særligt udsatte for.

Gennemgående for det, der empirisk dominerer den samfundsmæssige forklaringsmodel, er fortællingen om præstationssamfundet, –kulturen og skolen. Denne vil jeg i det følgende indkredse med afsæt i fortællingerne om skolen og brede det ud til, hvordan en sådan diskurs også omfatter mere generelle samfundsmæssige tendenser.

Den stilles mistrivsel bliver på forskellige måder italesat som en reaktion på et (ydre) præstationspres, der bliver for voldsomt, hvor: *"Der har det været meget i angst for, at skulle i skole og præstere i skolen"* (PPR1). Der italesættes et præstationspres gældende særligt udskolingen, hvor alle eleverne også fortæller, at deres mistrivsel startede - eller startede "for alvor". I sådanne forklaringer italesætter eleverne deres mistrivsel som gradvist tiltagende gennem udskolingen, hvor en elev(3) bl.a. fortæller, at: *"Da jeg var i fritteren og sådan noget, der var jeg egentlig ret kæk og havde god selvtillid og sådan noget. Men da jeg så kom op i de der 6./7., så gik det bare ned ad"*.

PPR(1) kobler mistrivsel til det præstationspres, der tager til i udskolingen, og siger: *"I 8-9. kl., der hvor det sådan begynder eksamener og karakterer og sådan noget.. som er mega pressede over det (...). Så det kommer sådan til at sidde i dem det der præstationspres"*. Denne forklaring udfoldes af PPR(2): *"Når vi snakker i forhold til udskolingen, der kommer et eller andet præstations element ind og i en præstationskultur i takt med, at nu skal de til at videre (...) I forhold til det her skolesystem, vi har, er der også enormt meget fokus på faglige resultater og faglige præstationer. Og lærerne kommer automatisk til at have det også et eller andet sted, fordi der er de her krav.. generelle krav, der bliver stillet"*.

Presset italesættes her som gældende både elevens nutid, men i og med skolens snarlige afslutning også deres fremtid, hvortil også en lærer(5) siger, at: *"Altså så det er blevet et stort pres at være ung i dag. De skal uddannelsesparathedsvurderes tidligere, og de skal tage stilling til dittenduttendatten, ikk..?"*. Et fremtidspres, som eleverne også selv italesætter - som elev(3): *"Det faglige.. Pres.. fra 6. kl., der skal du jo næsten vide, hvad du vil"*.

Her bliver presset både italesat som ydre, men også indre, som en elev(4) udtrykker det: *"Jeg har mange høje krav til mig selv også. Sådan hakkede hårdt ned på mig selv, hver gang jeg lavede en fejl (...) Man følte kravene fra lærerne, men ja, mest fra en selv"* og som UU(1) også bemærker, at: *"De lægger simpelthen et pres på sig selv"*.

Det italesættes, hvordan presset kan være knyttet til særlige situationer som af en lærer(5), der fremhæver: *"Altså det er værre op til eksamen. Hvis de møder op. Fordi mange af dem vælger at blive væk, ikk (...). Så det er sådan i pressede situationer"*, men også hverdagssituationer som af en elev(4) til: *"Især fremlæggelser, det kan jeg stadigvæk ikke. Det der med at sidde i klassen har også været slemt. Især når der er helt stille. Og så den der med, når man skal præstere noget"*.

PPR(2) udvikler præstationspresset i skolen og det pres, der ligger mange andre steder: *"Rent socialt kan det også være svært, virker det til for de unge, fordi der er så mange forventninger, men også en anden kultur, end vi havde for flere år tilbage, med alt der her med, cyberspace og være på, på en helt anden måde. Der kan også hurtigt blive sagt en masse grove ting".* Presset i udskolingen italesættes således bredere end blot fagligt, som også PPR(3) forklarer det: *"De kan ikke leve op til kammeraterne, de har ikke det her mærke her på tøjet, de er ikke slanke nok" og "Hvis ikke de kan være med, følge med kammeraterne, alt det der mode, hvis de ikke ligner en Barbie, hvis de ikke kan være med i det der".* En elev(3) siger samstemmende med dette om sociale medier, at: *"Så har de fandme næsten ikke noget tøj på og poster sådan billeder af Dubai i bikini, altså.. Og det vil fyrene jo gerne.. det liker de jo.. Og de har Guccitøj på og alt sådan noget skidt der.. Og altså jeg tror også, der er mange, der får det dårligt af alt det der".*

Skolen er således italesat som en central del af præstationskulturen, hvor denne manifesterer sig, som fremdrager en umiddelbar mere generel mistrivsel end blot "den stilles". Denne kobles dog videre til mistrivlsen i det sociale på forskellige måder, som UU(1) udtrykker det: *"Det er angst for skole. Måske ikke angst for skolen, men det at være sammen med mange andre (...) det er jo noget med, at man ikke føler, man er god nok".* Det samme gør PPR(1), som kobler præstationspresset generelt med dettes samspil med skolen og endeligt ubehaget i det sociale: *"Hvis der bare er en lille flig af, at det er ubehageligt det der med at være konfronteret med mennesker og gøre noget foran mennesker. Så bliver der pirket rigtig meget til det. For der sker jo meget. Den måde, man arbejder på i folkeskolen nu.. med det projektbaserede, og alle de begreber, der er kommet på nu. Altså man primer dem meget hurtigt, ikk? Til at blive dygtige til en masse ting".*

Præstationskulturen konkretiseres endeligt til at gælde det enkelte klasserum, hvor en lærer(3) fortæller: *"Jeg tror, det er, fordi de ikke er trygge. Jeg tror de er bange for reaktionerne.. for at blive drillet.. bange for, hvad de andre tænker"* og om de elever, der er bange for at fremlægge, at: *"Det er der nogle, der siger.. at det vil de ikke fordi; i hver klasse, der har man jo et par stykker, som er gode til lige at sætte fingeren på de ting, som trykker.. Og der kan de sige; jamen jeg tør ikke, fordi den og den vil påpege det bagefter (...) der er nogle klasser, hvor der godt kan være en hård tone.. så man skal ikke træde meget ved siden af".*

I sådanne fortællinger fremhæves det, de kalder "klassekulturen" som afgørende – også af eleverne selv, som her en elev(1): *"I min tidligere klasse kunne man være uheldig at blive grinet af og nedgjort, så man måtte gå grædende ned fra en tavlefremlæggelse"* og en anden elev(3): *"Der har altid været pigefnidder i min klasse. Og det tror jeg også, det har gjort en del, at jeg fik det skidt (...) der var ikke nogle af pigerne, der blev sådan decideret mobbet. Men de blev bagtalt, og de blev kede af det (...) Ja, meget hårdt pigemiljø"*. PPR(1) beskriver klassekulturen som: *"Problematiske mange steder. Når der ikke er nogen kulturbærere.. når det ligesom bliver alle for sig selv på en eller anden måde.. når der bliver klikedannelse.. Den der utryghed, som den kultur kan skabe, er virkelig giftig. Ikke kun ift. angst, men ift. det hele. Ift. alle de problematikker, vi ser"*.

Sådanne italesættelser af et præstationspres, der intensiveres op i udskolingen, kan relateres til Skolebørnsundersøgelsens resultater, hvor elevernes livstilfredshed er støt faldende fra 11 til 15-årsalderen (Skolebørnsundersøgelsen 2018:46), hvor andelen af elever, der virkelig godt kan lide skolen, halveres fra 11 til 15årsalderen, mens specifikt oplevelsen af skolepres også fordobles i samme periode (Skolebørnsundersøgelsen 2018:123-125). Der fremstår altså en samstemmighed, der indikerer, at noget påvirker (skole)trivlsen negativt og øger presset i denne periode.

Disse forklaringer på mistrivlsen læner sig forskningsmæssigt op ad Willigs og Sommers modsvar til den individualiserede forståelse af bl.a. manglende robusthed. Dertil skriver sådanne forklaringer sig ind i en bredere sociologisk forklaringsmodel, hvor årsagerne til mistrivsel relateres til det sociale, gennem det, der i forskningen betegnes *"en social patologi"*; en sygdom i samfundet, snarere end sygdom hos hver enkelt, hvor sociale forhold til bestemte tider belaster individer på bestemte måder. Det teoretiske udspring for sociale patologier ligger hos Emile Durkheim, der beskrev individuel lidelse i sin mest udprægede form, selvmord, som havende sociale årsager (Durkheim 1897). Sociale patologier er senere behandlet i dansk kontekst af bl.a. Rasmus Willig og Marie Østergaard i antologien *"Sociale patologier"* (2005), samt hos Anders Petersen, der forsker i forholdet mellem psykisk lidelse og sociale forhold – fra hans PhD om *"Depression- vor tids vrangside"* (2007) og senest (og apropos) i *"Præstationssamfundet"* (2016).

Således ses endnu en udbredt samfundskritisk retning, der ligeledes synes at være i spil i velfærdsarbejdets praksis, hvor den også bliver diskursiv ramme for at forstå den stilles mistrivsel.

Empirien fremstår ikke her med nyt, men ligger sig i forlængelse af en allerede etableret forståelse, som her kobles til skolen og udtrykkes i forlængelse af dennes praksis.

#### *Mistrivselspotentialets sociale forløsning*

Selvom jeg i ovenstående har sondret mellem de to overordnede typer af skolens egne forklaringsmodeller og behandlet dem distinkt, så fremstilles de også i sammenhæng som gensidigt supplerende. Den måde mistrivselen både ligger *i eleven* som noget, denne har taget med sig ind i skolen, men også fremstår som noget, der skabes *i skolen*, betragtes her som to sider af samme sag; som det, jeg vil betegne mistrivselspotentialets sociale forløsning.

Empirisk fremstår de individorienterede og de samfundsmæssige diskurser både rene i de enkelte udsagn, sammenvævede gennem en vekslen herimellem og eksplicit kombinerede som her, hvor PPR(2) taler om en: *"Gradvis udvikling af træk i en kombination med en kultur, der presser på i forhold til nogle ting"* eller som en anden PPR(1) siger: *"At der ligesom er en eller anden prædisposition, der bliver pirket til, fordi at rammerne ændrer sig, som de gør"*. Sammenfletningen ses ligeledes udtrykt gennem elevernes fortællinger, hvor de side om side italesætter sig selv som altid værende stille, ængstelige, overtænkende eller socialt tilbageholdende og de sociale rammer, de oplevede som udløsende eller forstærkende, særligt da de kom i udskolingen.

Således kan de individorienterede og samfundsmæssige diskurser ses i kombinationen, hvor sociale faktorer skubber til en særlig gruppe af elever, som i kraft af deres karakteristika allerede er mistrivselspotentielle; hvor en bestemt prædisposition aktiveres eller forværres i mødet med en bestemt social kontekst. Mistrivselspotentialets sociale forløsning er således mit begreb til at indfange, hvordan det mistrivselspotentiale, der fremgik af de første analyser, forløses gennem den præstationskultur, der fremgik af de næste, i en uhensigtsmæssig synergi.

Dette udvider således anden forsknings forklaringer på den stilles mistrivsel, som udvikler sig fra generthed og tilbagetrukkethed til social angst i de tidlige ungdomsår (Rubin, Coplan og Bowker 2013) og tilføjer her disse en række sociale udløsere gennem mere sociologisk viden.

#### *Diskursiverende forklaringer – og mistrivselens sociale virkelighed*

Gennem sådanne forklaringer kan det belyses, hvordan diskursiveringen af mistrivselen spiller ind på, hvilken social virkelighed mistrivsel får – og, som jeg ser det, hvorvidt mistrivsel gives social

erkendelse såvel som anerkendelse. Heri udspilles den kamp om mistrivslens status, som Mik-Meyer (2010) også beskriver, hvor denne forhandles i sin virkelighed.

Her bærer særligt diagnosekritikken (i sin konstruktivistisk baserede tilgang) eksplicit præg af en skepsis, som søger at gøre diagnosen eller sygdommen til et rent begrebsligt anliggende, mens normaliseringsdiskursen lægger til, at det er normalt at have det på sådanne måder. Sådanne diskurser gør det altså vanskeligt at erkende (og anerkende) den stilles mistrivsel, som noget der afgrænses fra andre. Det samme gør diskursen om præstationssamfundet, selvom denne i højere grad (antager et realistisk ontologisk udgangspunkt og derved) erkender lidelsens virkelighed. I en sådan forklaringsmodel normaliseres den stilles mistrivsel i stedet på en måde, hvor alle mistrives – eller potentielt mistrives – under de fælles sociale vilkår.

Kun den mistrivselspotentielle personlighed – og dennes sociale forløsning – afgrænser den stilles mistrivsel som hørende til hos en (løst) afgrænset gruppe, hvor bestemte elever har bestemte forudsætninger (indeni) for at håndtere belastende sociale faktorer (udefra).

Gennem forklaringerne fremdrages det således igen, hvordan der i sådanne mistrivselssformer ikke fremstår med noget rent snit mellem normal eller afvigende; hvor alle snarere er begge dele – både normale og (potentielt) problematiske, men hvor nogle er det i gradforskelle mere end andre.

#### 5.3.4 Den stilles mistrivsel i et grænseland

Med udgangspunkt i de ovenstående analyser vil jeg i det følgende samle analysen, hvordan den stilles mistrivsel konstitueres som problem i skolen. Her samler jeg trådene fra det foregående, skærer ind til afsnittenes hovedpointer, relaterer dem til hinanden og fører dem mod næste afsnit.

Gennem afsnittet er konstitueringen af den stilles mistrivsel fremstillet, som den udspiller sig empirisk i et spænd mellem diskurser, videnskabelige forklaringer og strukturelle positioner, som tilsammen former et bestemt og betydningsladet fænomen. Her bliver den stilles mistrivsel til som et *nodalpunkt* (Jørgensen og Phillips 1999:37-38), hvor de enkelte udsagn såvel som bredere diskurser centraliseres, så der skabes en samlet (om end modsatrettet og fragmenteret) fortælling herom.

Når mistrivslens diskursiveres i velfærdsarbejdet, sker der en betydningsgivelse af de konkrete oplevelser, som eleverne(3) udtrykker konkret ved: *"Jeg skulle ikke eins zwei drei og alt det der. Det skulle jeg ikke sidde og gøre mig pinligt berørt ved"* og *"Jeg brød mig ikke om det. Fordi hvis jeg*



*sagde noget forkert, så var det bare pinligt*” og: *”Jeg havde det skide træls”*. Sådanne følelser og tanker (og den tilbagetrukne og stille sociale adfærd, de begrundes sådan) bliver gennem italesættelserne fra både velfærdsarbejderen og eleverne selv koblet til både hinanden og noget uden for situationerne selv gennem den måde, de beskrives, kategoriseres og forklares. Herigennem italesættes ”noget større”, der gør øjeblikkenes ubehagelige følelser og/eller tilbagetrukne adfærd konstante over tid og skaber en vis grad af fast- og samlethed i den stilles mistrivsel som skolemæssigt fænomen; som en del af større problemstillinger og konstitueret i mere faste subjektiviteter for pågældende elever (Scott 2004:134, Foucault 2008:75).

Problemkonstitueringen fremstår i et grænseland, hvor den stilles mistrivsel balancerer i flydende i sine overgange mellem problematisering og normalisering - og forskellige problematiseringsformer internt. Mellem det konstaterende og det patologiske ligger særligt det, jeg betegner mistrivselspotentialiteten, hvor de stille og socialt tilbageholdende elever italesættes som om de - hvis de ikke allerede mistrives - qua deres karakteristika har mistrivselspotentiale, mens også præstationsorienteringen ligeledes giver bredt potentiale for mistrivsel, men også udvælger bestemte typer elever som særligt udsatte.

Her kan der perspektiveres til en bredere forståelse af ”problem som potentialitet”, som ved den udadreagerende adfærd har risikogrupper som ”kriminalitetstruede” (Brøndsted 2019), samt henholdes til Bartholdssons pointering af, hvordan man i pædagogisk arbejde må kunne forudsige og korrigere (potentielle) problemer, allerede før de opstår (Bartholdsson 2008).

Den stilles mistrivsel fremstår ikke som stabiliseret, men som kontinuerligt forhandlet og således som en dynamisk størrelse. Bevægelserne i konstitueringen skabes til dels, når feltets kritik kiler sig ind og ryster ved betydningsdannelserne. Denne bærer særligt præg af to kritiske retninger, jeg genkender fra forskningens verden: præstationssamfundet og diagnosekritikken. Hvor kritikken af præstationssamfundet fremstår som en moddiskurs til det individualiserede problemfokus, så fremstår diagnosekritikken som det, der mest eksplicit ryster ved grænserne mellem normalitet og patologi og holder disse flydende.

Gemmen analysen af, hvordan den stilles mistrivsel kommer til syne, kategoriseres og forklares, kom jeg det således nærmere, hvordan den stilles mistrivsel konstitueres som *problem i et grænseland*.

Konstitueringen af, hvordan og hvornår den stilles mistrivsel så bliver et problem, vil jeg i det følgende komme nærmere ind på gennem inddragelsen af *konteksten* og altså det relationelle (Foucault 1971), hvor den stille og socialt tilbageholdende fremdrages som både afvigende og i mistrivsel i kontekst af skolen. Herved sættes også de umiddelbart neutrale beskrivelser af den stille elev – som stadig fremstår udfoldet i, hvorfor disse, der ikke i sig selv indikerer mistrivsel, overhovedet er inddraget i en mistrivselssproblematik - i kontekst, hvor relationen hertil lader problematiseringen træde yderligere frem. Her tages ovenstående analyse således med videre, når de problembeskrivelser, jeg på ovenstående baggrund har fremdraget, sættes i spil i nutidens skolekontekst.

## 5.2. Den stille i det individualiserede i fællesskab

I det følgende afsnit sætter jeg den stilles mistrivsel, som den i det foregående er fremdraget i sig selv, i relation til sin sociale kontekst. Her inddrager jeg Foucault som rammesætning med den teoretiske præmis, at konstitueringen af et problem må betragtes relationelt; at der *afviges fra* og *mistrives i* noget (Foucault 1971). Inden for den metateoretiske rammesætning af differentiering oparbejdes temaerne empirisk, ligesom empiriens forekomster er bestemmende for inddragelsen af supplerende teori.

Gennem afsnittet udleder jeg først skolens normer og normativiteter for socialitet og afsøger, hvordan denne fordrer bestemte sociale kompetencer hos eleverne, samt hvordan det pædagogiske arbejde heromkring mobiliseres gennem forskellige læringsformer. Dette gør jeg i underafsnittet *"Individualisten i fællesskabet"*, som fremstiller skolens socialitet som spændt ud mellem krav om fællesskabsorientering og individuel synlighed. Her sætter jeg fokus på, hvordan bestemte diskurser om socialitet manifesteres i skolens praksis som både en bestemt forståelsesramme såvel som organisatoriske og pædagogiske betingelser for at indgå socialt. Med dette udgangspunkt fremdrager jeg, hvordan en bestemt socialitet og elevform tales frem, hvordan den legitimeres, samt hvordan den definerer sociale kompetencer og rangordener diversiteten blandt eleverne.

Med dette afsæt søger jeg at forstå den stilles mistrivsel som *et relationelt forhold* ift., hvordan bestemte socialiteter henholdsvis fremmes og afsondres gennem skolens adfærdsledelse. Her afsøger jeg to forhold, som vil udgøre de næste to underafsnit: *"Når skolen bliver problem for den stille"* og *"Når den stille bliver problem for skolen"*, hvor jeg udfolder analytisk, hvordan disse forhold kan forstås. Her udbygger jeg altså sondringen mellem børn, der ikke *rummer* skolen, og børn, der

ikke rummes af skolen, til en argumentation for, at begge dele gør sig gældende i forhold til den stille elev. Afsnittet skal således overordnet skabe blik for den stilles mistrivsel som en relationel social udgrænsning.

#### 5.2.1. Individualisten i fællesskabet

Jeg starter afsnittet med en empirisk fremdragelse af skolens forståelse af socialitet og den socialt kompetente elev, samt hvordan sådanne manifesteres i læringsmiljøet. Her organiserer jeg italesættelserne af det, jeg samler som temaer for skolens socialitet og sociale kompetencer, som jeg efterfølgende betragter igennem sine diskursive grundlag og i relation til en kulturel samtid. Således etableres det normative grundlag, hvorudfra den stilles mistrivsel kan forstås som kontekstuel og efterfølgende kan diskuteres op imod (Petersen 2016:65).

Det empiriske materiale er i denne analysedel fokuseret omkring lærerne og den socialitet, der fordres og ledes mod i klasserummets normalregi. Strukturen er skabt i overgangen fra det fællesskabsorienterede til det individuelle, som jeg løbende har koblet i sine sammenhænge, mens jeg slutteligt samler dem alle i én analyse af skolens socialitet.

Det mest gennemgående og eksplicitte sociale mål for eleverne og dét, lærerne søger at lede dem imod, er, at de kan indgå i *et fællesskab*. Evnen til at indgå i fællesskabet indeholder kompetencer og en bestemt social adfærd, som bl.a. indebærer, som en lærer(3) udtrykker, at: *"Man skal være et godt menneske.. behandle andre ordentligt"*. Dette giver med en lærers(4) ord en forståelse af den socialt kompetente elev: *"Sådan en dejlig elev. Sådan en rummelig.. det er simpelthen børn, der har forståelse for fællesskabet. Dem vil vi gerne have en masse af (...)det der med at have forståelse.. det er et dannet menneske. Jeg synes fællesskabet er det vigtigste faktisk"*. Særligt rummeligheden og hjælpsomheden tales frem også af en lærer(2), som bl.a. siger om den velfungerende elev: *"Jamen altså, det er vel de elever, der fungerer godt med hinanden. Og dem der gør det, det er jo dem, der giver plads til hinanden og tolererer hinanden. Og netop lader hinanden være individualister i fællesskabet. Dem der giver rum til det"*, mens andre betoner hjælpsomheden, hvor en lærer(3) fremhæver: *Sådan noget med, at man skal gøre noget for hinanden engang imellem.. uden at få noget igen"* og en anden lærer(4), at: *"De kan være hjælpsomme overfor andre"*.

Fællesskabet som social værdi begrundes, som her af en lærer(2) bredt gennem, at: *"Det er jo i princippet at gøre dem til gode samfundsborgere. At de kan du ude i den virkelige verden (...) har en*

*ide om, hvordan samfundet hænger sammen.. hvordan mennesker interagerer". Fællesskabet i skolen italesættes her, som det også fremgår her hos en lærer(1), som basal samfundstræning: "Det er, at man kan indgå i et fællesskab, i nogle gruppesammenhænge, at man kan yde ift. klassen eller ift. det fællesskab, man er i alligevel. Det er jo en vigtig kompetence ift., når man skal ud og arbejde bagefter". På den måde betragtes skolen, som hos en anden lærer(2), som et mikrokosmos, hvor: "Grundlæggende er der jo noget social læring i at være i en klasse. Og være i et klasserum og forstå og lære sociale spilleregler. Og man lærer flere sociale spilleregler ved at begå sig blandt flere mennesker (...) det er jo sådan et grundlæggende, indledende social oplæring i at begå sig i et samfund.. hvordan man kan begå sig ift. andre mennesker ude i samfundet. Hvad man kan sige til andre.. forstå reaktionsmønstre på ens adfærd.. Det er jo sådan et lille samfund, klassen, som man skal lære af.. at komme ud i det store samfund.. i mine øjne.. det er sådan et mikrokosmos, beskyttet samfund.. så hvis ikke man deltager i det her klassesamvær, så kunne man godt gå hen og mangle noget.. er der risiko for".*

Fællesskabet og det at kunne fungere i et sådant tales således frem som basal og grundlæggende socialitet; evnen til at være sammen og interagere med andre. Centralt for italesættelserne af at indgå i fællesskabet er det endvidere, at dette sker gennem såkaldte bløde, interpersonelle sociale værdier, som forståelse, rummelighed, given plads, tolerance, ordentlighed og hjælpsomhed.

Det er ikke bare det store brede fællesskab, der italesættes som centralt for eleverne at kunne indgå i, men også de mindre og fagligt orienterede samme, hvor fællesskabet kobles sammen med læring; gennem *samarbejdet*.

UU(1) siger som det første til spørgsmålet om hvilke sociale kompetencer, der er vigtige: "*Jamen, for det første, så skal man kunne samarbejde med andre (...) Det er også en social egenskab, at kan samarbejde. Det handler virkelig om at kunne indgå i sådan et forhold. Det er en stor social egenskab*". Samarbejdet italesættes som en gennemgående værdi i særligt projektarbejdet, som alle lærere bruger som undervisningsform. Projektarbejdet har især den aktive læring og samarbejdsevner som sociale mål, og som en lærer(2) siger: "*Det er som regel i grupper. Hvor der er fokus på at samarbejde om at finde frem til nogle ting*".

En lærer(1) begrundet dette både konkret som en forudsætning for at få deres eksamen, at: "*De er gode til at samarbejde*", fordi eksamener foregår i grupper, og breder dette yderligere ud til, at:

*"Det er nogle af de kompetencer, man kan bruge i sit videre liv, uanset hvad man skal lave. Fordi der er ikke nogen, der arbejder for sig selv næsten længere. Man skal igennem en uddannelse, og man kommer til at arbejde i nogle teams.. i grupper.. af lærlinge, mestre, alt mulige forskellige forhold. Så det er vigtigt".*

Samarbejdet italesættes således som en forudsætning for at kunne fungere i såvel skolen nu såvel som uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet efterfølgende. Hvor fællesskabet diskursiveres gennem den brede sociale tilpasning, så tales samarbejdet altså i højere grad frem som tilpasning til konkrete institutionelle funktionsmåder i skolen såvel som på arbejdsmarkedet.

Gennem samarbejdsevnen tales også *verbaliteten* frem i en direkte kobling hertil, hvor en lærer(3) udtrykker kravene til: *"At man kan arbejde sammen. At man kan tale sammen. Og at man ikke bare sidder og putter med tingene".*

En anden lærer(5) uddyber, hvorfor det er vigtigt, at samarbejdet er mundtligt: *"Det er fordi, vi har jo brug for i en verden at indgå i.. f.eks. på en arbejdsplads.. vi kan jo ikke bare skrive sammen.. et arbejde, hvor du skal ud med kunder eller et eller andet... Man har brug for at kunne give udtryk for, hvem man er, hvad man står for, og hvor man vil hen. Og sådan er vores uddannelsessystem skruet sammen. Du skal kunne sige noget om den her tekst. Du må have en holdning til den her film. Du skal kunne fortælle om det her maleri. Du skal endda kunne forsvare en mundtlig prøve eller en matematisk prøve om lidt, ikk? Så det er sindsygt vigtigt".*

Netop det verbale i samarbejdet gives således også sin vigtighed i den institutionelle tilpasning, men diskursiveres i endnu højere grad som en social værdi, som knyttes til synliggørelsen af sig selv. At kunne synliggøre sig selv tales frem som en gennemgående social værdi og kompetence, hvor en lærer(4) eksempelvis siger om sin lærerrolle, at: *"Fokus skal væk fra mig. Det er dem, der skal tale"* og en anden lærer(5) om, hvorfor det mundtlige er vigtigt, fordi: *"Der bliver lagt mærke til dem".*

Skolen bliver her talt frem som mere end et spørgsmål om at tilegne sig viden, men også kontinuerligt at synliggøre, at man har den. En lærer(5) fremhæver her det verbales vigtighed, hvor: *"De bliver anerkendt.. for et stykke arbejde, de har lavet eller for en viden, de har".*

Det er ikke bare faglig synlighed, der efterspørges, men i ligeså høj grad personlig og gælder også, som en lærer(5) siger, om at blive *"Anerkendt for en følelse eller en holdning"*. Det handler altså om

at sætte sin person i spil i bredere forstand end blot fagligt. En lærer(5) siger om den socialt velfungerende elev: *"Det er en, som siger.. kan sige sin mening i en gruppe. Også selvom det ikke er det, som alle andre synes"* og en anden lærer(4) yderligere: *"Det er jo også vigtigt, at du på en eller anden måde kan gøre opmærksom på, hvem du er. Det er jo en måde at vise sig selv på, altså".* Det at vise, hvem man er, fremstår således som et mål i sig selv, som legitimeres i både værdien for den enkelte, men også som positivt for helheden, hvor en lærer(5) mener, at *"Det bliver så leverpostej det hele, hvis det skal være; i skal bare gøre sådan her, svar, værsgo og aflever, og så får du en karakter. Altså jeg synes, det er spændende, når de kommer med deres eget personlige præg af et eller andet, hvor man kan sige; ej, det var da en sjov måde at tænke det på"*.

Det hele menneske væves ind i læringsformerne, hvor man ifølge en lærer(3): *"Skal kunne give meget af sig selv også. Hvis man skal lave ordentligt gruppearbejde"*. Sammenblandingen af fagligt og personligt opleves af en lærer(4) som noget, der gør mundtlig formidling lettere, fordi *"sig selv kan man altid fortælle om"*, mens andre vægter motivationen ved ejerskabet heri.

Her gøres skolen til mere end et læringssted, hvor en lærer(5) kobler "det hele menneske" til en generel udvidelse af skolen, hvor: *"Det tror jeg er vigtigt (...) at skolen bliver ikke sådan et fjernt sted, hvor man skal præstere, og hvor man skal være så klog og så boglig (...) Men at det bliver sådan et naturligt sted at være.. fordi skolen er lidt unaturlig egentlig, ikk. Så jeg tror, det er det, de sådan savner, at der er en større sammenhæng mellem verden der og verden derhjemme"*.

Sammenvævningen af det faglige og personlige er bredt behandlet i pædagogisk forskning, hvor John Krejsler fremhæver, hvordan bl.a. projektarbejdet giver en udviskning af grænserne mellem det offentlige og private, hvor elevrollen ikke lader sig adskille fra personen bag (Krejsler 2004:11-19). Krejsler fremhæver endvidere, hvordan dette hænger sammen med selve elevrollens udvikling til kompetente deltagere i læringsprocesser, som forudsætter, at eleven bringer sig selv i spil og udvikling. Herved er det heller ikke bare fagligheden, men det hele menneske, der bliver genstand for både institutionel vurdering og disciplinering (Krejsler 2003:26-28).

Således har jeg identificeret, hvad det fremstår som gennemgående temaer for skolens socialitet og elevernes sociale kompetencer. Heraf fremgår det, hvordan skolen ikke blot er et spørgsmål om at kunne lære, men at lære på en bestemt måde. Skolen handler således om *andet* og mere end at lære et bestemt stof, men også om at blive et bestemt menneske. Dette sker i et spænd, som det

også ligger i fremstillingens rækkefølge; fra de fællesskabsorienterede til de individualistiske, som bevæger sig fra at give plads til andre til selv at tage pladsen. Dette kan både forstås i en modsatrettethed (som jeg senere vil analysere på), men også som to sider af samme sag gennem den foucaultske forståelse af, hvordan eleverne netop gennem deres individualitet indgår i det fælles (Foucault 1982:782).

Her vil jeg med baggrund i Foucault først udfolde, hvordan denne socialitetsdiskurs legitimeres og begrundes i elevens fremtid i samfundet generelt – og særligt på arbejdsmarkedet – samt elevens tilpasning til en skolegang nu og her, men også fremdrage, hvordan ledelsen mod sådanne sociale kompetencer, allerede i sit udgang skaber en bestemt ramme for socialitet og derved tegner konjekturene for den stille elevs udgrænsning.

#### *Individualist i fællesskabet – og klar til samfundet*

Som det fremgår af ovenstående, så relateres idealerne for socialitet og sociale kompetencer løbende til en bredere social kontekst og legitimeres i, hvad der kræves for senere at kunne indgå på arbejdsmarkedet såvel som i samfundet generelt. Dette kan betragtes i relation til det, der i anden forskning og socialteori fremhæves som centrale træk ved nutidens samfund. Her kan to karakteristika af nutidens arbejdsform(er) relateres til netop den skolemæssige socialitet, som empirisk fremstod som kendetegnet ved både forståelsen for det brede fællesskab, det tværgående samarbejde og det verbale og synlige individ.

I ESSET fremdrager Sune Qvotrup Jensen serviceøkonomiens udbredelse som afsæt for, at sociale kompetencer overhovedet har fået så stort et fokus og er blevet en reel samfundsmæssig ressource, der investeres i (gennem bl.a. skolen). I serviceøkonomien vægter sociale kompetencer og personlig fremtoning ligeså højt som faglighed på arbejdsmarkedet, da det er i selve interaktionen, at værdi produceres. Dette stiller krav om at kunne forbinde sig til andre, som involverer både personlig fremtoning og social afkodning, samt man er i stand til at håndtere følelser; både at udtrykke (påkrævede) egne og aflæse andres (Jensen 2016).

Dertil kan de sociale kompetencer, skolen fremhæver, ses i lyset af *det projektorienterede arbejdsmarked*, hvor social tilpasning og fleksibilitet, relations- og netværksskabelse og herunder selvpræsentation er nødvendige kompetencer. Dette blev beskrevet af Richard Sennett i "det fleksible menneske" (1999), hvori han følger udviklingen fra den faste ansættelse med faste

kollegaer og faste opgaver til skiftene mellem mindre projekter, som stiller krav om kontinuerlig tilpasning til nye situationer, mennesker og sociale miljøer (Sennett 1999, se også Bach 2010:25-26).

Gennem sådanne bredere samfundskarakteristikker kan skolens måde at forstå og arbejde med socialitet anses som understøttende for en bestemt samfundsform og bestemte tendenser i arbejdsmarkedets aktuelle konstituering. Herved kan skolens forståelse ses som bundet op på brede (diskurser om) samfundsmæssige tendenser og (oplevede) behov, der leder mod en tilpasning, der rækker ud over selve skolen som afgrænset institution. Således skaber diskurser om arbejdsmarkedet, der rammer bestemte og afgrænsede tendenser heri, en fortælling om samfundet "derude" med en sandhedsværdi, der nødvendiggør, at bestemte subjektiviteter udvikles. Dette fremstår endvidere på en måde, hvor hvert enkelt menneske (og således elev) skal indeholde alt – og ikke ud fra forskellige samfundsmæssige behov og altså forskellige mennesker. Oline Pedersen påpeger her, hvordan et barn ikke bare er (og har den alder, det har), men også er "på vej" (Pedersen 2016:48) – og i dette tilfælde ikke bare går i skole, men også er på vej ud på arbejdsmarkedet.

Ud over disse langsigtede mål og legitimeringer af sociale værdier, som knytter sig til elevens fremtid, så bliver socialiteten og tilstræbelsen af bestemte sociale kompetencer i ligeså høj grad bundet op på nutiden og tilpasningen til den måde, skolen i sig selv fungerer på.

#### *Individualist i fællesskabet - i undervisningen*

Italesættelserne af socialitet og sociale kompetencer relateres løbende til den institutionelle praksis, de spiller sammen med (Villadsen 2017, Fairclough 1992:237, Jensen 2016:132), hvor de sociale kompetencer tales frem i relation til de undervisningsformer, lærerne benytter.

Lærerne italesætter alle *projektarbejdet* som centralt og herunder delelementer som *gruppearbejde* og *frelæggelse*, som knytter an til både samarbejdsevner, verbalitet og individuel synliggørelse; sociale kompetencer, der alle kommer frem gennem beskrivelserne af projektarbejdet. Her er det især i selve gruppesamarbejdet, at både samarbejdsevnerne, verbalitet og det synlige individ tales frem, mens fremlæggelsen oftere blot konstateres som et krav, som her hos en lærer(4): "*Det skal fremlægges. Det skal det*". Fremlæggelsen fremstår ikke empirisk som om, den har samme pædagogiske refleksioner tilknyttet over *hvorfor*.

Også i *tavleundervisningen* forventes eleven at indgå på bestemte måder. En lærer(5) fortæller om, hvad det betyder, at en elev er velfungerende i en sådan: "*Det er en, som laver sådan meget*



*pingpong med læreren. En, der har hånden oppe. Er totalt opslugt af skolearbejdet og gør lidt ekstra, når man f.eks. har en opgave eller en fremlæggelse eller noget, man skal lave. Stiller spørgsmål og indgår i dialog med læreren". Således fremstår en eksplicit fordring på den verbale elev til også denne undervisningsform, hvor en lærer(3) stiller sig kritisk overfor disse mundtlige krav til eleverne, men italesætter dem som den generelle holdning: "Der var nogle lærere rundt omkring, som går meget på, at det handler om det de får sagt i klassen. At de rækker hånden op i klassen og siger noget (...) Det er bare som om, det tæller ikke, hvis ikke det bliver sagt foran de andre".*

Endelig er det ikke bare i faglige sammenhænge, socialiteten tales frem, men også, når eleverne beskrives generelt i det sociale liv i skolen. En lærer(5) fortæller, at det også er socialiteten generelt, de vurderer på, når en elev skal beskrives som socialt velfungerende: "Det er en, som har venner og som er opsøgende overfor andre. Det er sådan, jeg ser en, der er socialt velfungerende". Det er således ikke bare i læringsformen, men også i den generelle omgangsform, en bestemt indgåelse i fællesskabet efterspørges.

Sådanne undervisningsformer kan både betragtes som en ledelse mod, at eleverne får disse kompetencer, som jeg tidligere har behandlet det, men også – som jeg nu vil gå ind i – en forudsætning for at indgå heri.

*Individualist i fællesskabet – som forudsætning for at blive det*

Med de sociale kompetencer, der værdisættes, og de undervisningsformer, disse knyttes an til, kan én udgrænsning af den stille elev skrives frem. Dette gør jeg med teoretisk inddragelse af lektor på KU Trine Ølands perspektiv på projektarbejdets differentierende dynamikker (Øland 2003).

Gennem ovenstående fremgår det, at de sociale kompetencer, der tales attraktive og opøves gennem undervisningsformerne, er dem, eleverne må tilegne sig for at indgå i samfund og arbejdsmarked senere i livet. Hvad Øland så fremhæver - og som også fremgår empirisk - er det, at samme kompetencer ligeledes ligger i undervisningsformerne som *forudsætninger* for deltagelsen heri. Således kan man sige, at det, eleven skal blive til, forudsætter, at eleven allerede er det (Øland 2003). Herved bliver de undervisningsformer, der har til formål at skabe samme socialitet hos eleverne, som giver dem (lige) forudsætninger for at klare sig efter skolen, samtidig testamenterende og udbyggende for allerede eksisterende forskelle, og det kan synes prædefineret, hvorvidt hver enkelt elev vil lykkes socialt (Øland 2003:45-48).

Med afsæt i særligt projektarbejdet, så kan man her sige, at denne har samarbejdet, verbaliteten og det synlige individ som social læring, men samtidig som *forudsætninger* for deltagelse heri; og altså et udgangspunkt, hvor eleven allerede skal besidde disse sociale kompetencer for at indgå i den arbejdsform, der skal skabe dem. Med dette mener jeg, at enhver elev altid-allerede *har* en socialitet, hvad end denne tales frem som biologisk eller psykologisk prædisponering, familieforhold og/eller det sociale miljø i og uden for skolen. Alt andet lige, så har børn forskellige måder at være sociale, hvorfor nogle børn nødvendigvis bedre end andre må tilsvare de krav, som skolen stiller til deres socialitet og sociale kompetencer. Det kan på en sådan baggrund problematiseres, hvorvidt den stille elev får vanskeligt ved overhovedet at indtræde i pædagogikkens præmisser for, at den ønskede socialitet fremmes, og om dette derfor kan være en differentieringsmekanisme, der allerede i udgangspunktet udgrænser som den stilles mistrivsel.

Samme analytiske pointe forefindes mere generelt i det, som Gilliam og Gulløv beskriver som et paradoks i civiliseringen; at de pædagogikker, der søger at socialisere alle, også har en afsondrende effekt på dem, der altid-allerede i mindre grad tilsvare det, der tilstræbes (Gilliam og Gulløv 2012, Gilliam 2010:170-71).

#### 5.2.2. Fra stille til mistrivsel: Når skolen bliver et problem for den stille

Med afsæt i, hvordan bestemte sociale kompetencer efterspørges og opøves i skolen, så vil jeg i det følgende udfolde empirisk, hvordan den stilles mistrivsel italesættes i relation til disse krav. Dette vil empirisk bero på elevernes egne italesættelser og suppleres med PPRs fremstilling heraf, som de møder den. Her vil jeg således fremdrage, hvornår skolen bliver et problem for den stille elev, og altså hvornår denne i mødet med en kontekst bevæger sig fra blot *at være* til *at mistrives* stille.

Præstationerne og særligt det faglige pres, der blev talt frem som en af forklaringerne på mistrivslens, er ikke på samme måde fremtrædende, når eleverne selv italesætter mistrivslens udløser. Her træder mistrivsel i præstationen særligt frem i *det mundtlige*, som bl.a. kobles til, når en faglig usikkerhed skal udstilles socialt. En elev(3) relaterer både mistrivselen til udprægede præstationssammenhænge ved fremlæggelser, men også til mundtligheden generelt i klasserummet: "*Jeg brød mig ikke om det. Fordi hvis jeg sagde noget forkert, så var det bare pinligt*". Faglig præstation italesættes altså som problematisk, når den skal sættes i spil mundtligt og socialt.

Den mistrivsel, der tales frem i undervisningsmiljøet, indebærer også projekt- og gruppearbejdet, som en elev(5) beskriver ved, at: *"Hvis der kom et eller andet stort projekt.. at nu skal jeg gøre det her, og det føler jeg ikke, jeg har magt over (...) så kan det selvfølgelig godt føles mere træls" og "Ved gruppearbejde, så tror jeg, jeg holder mig lidt bagud. Lader de andre sådan vælge lidt"*.

Fremlæggelserne er den afgrænsede situation, som mistrivselen mest udpræget knyttes an til. Én elev(5) fortæller herom fremlæggelserne, hvordan han forsøger at efterleve sådanne krav, men hvordan det kan blive for svært: *"Selvfølgelig kan det godt blive for meget, og så falder det fuldstændig fra. Når nu det bliver for meget, og jeg sidder sådan: det går fint, og så falder det bare ud over en klippe, eller hvad man skal sige. Så går det bare så galt, som overhovedet muligt"*. Fremlæggelserne er noget flere elever, men også velfærdsarbejderne italesætter som direkte afsæt for mistrivsel, og som en lærer(3) siger: *"Det kan jo være fuldstændig angstprovokerende"*.

Fremlæggelserne italesættes endvidere på en måde, hvor mistrivsel i sådanne situationer breder sig til mere omfattende mistrivsel. PPR(2) siger: *"Der har det været meget i angst for, at skulle i skole og præstere i skolen. Jeg kørte et forløb med en pige, hvor det startede med, at det var rigtig rigtig meget angst for, at skulle op at fremlægge i gruppesammenhænge. At skulle være faglig i det, til det egentlig bredte sig mere og mere, så det blev en skolevægning til sidst, at det blev for svært for hende at være i"*. Samme afsæt i fremlæggelserne og ekspanderingen herfra ses hos en elev(1): *"Så begyndte det at tage til ved fremlæggelser, og jeg kobkede derfor følelsen til præstationsangst. Måske så jeg kunne forsøge at håndtere den og gøre den til noget konkret. Det blev værre, og jeg kunne pludselig slet ikke lide at sige noget højt i timerne.. slet ikke (...) I min folkeskoletid, når vi så langt, som at følelsen bliver konstant, og derfor ikke 'bare' er præstationsangst. Jeg var ked af det og utryk hele tiden"*. En anden elev(3) fortæller om en sådan spredning i hendes mistrivsel i det sociale, at: *"Jeg havde angst.. social angst. Og den social angst den blev så til angst.. for alt næsten"*.

Der kredses også bredere om presset ved det sociale i skolen, hvor alene dét at være omgivet af mennesker er belastende i sig selv, som en elev(3) beskriver det: *"Det er ved at være alene, jeg får energi. Jeg bliver totalt udmattet.. Det er som om, jeg har sådan et filter, der lige kommer op, når jeg er alene. Jeg lader nærmest op, når jeg er alene. Og når jeg er sammen med nogle, så er det ned igen. Og så er jeg færdig. Så kunne jeg sove i en dag, ja. Dengang det var rigtig skidt"*. Hun fortæller

her om de lange skoledage, at: *"Jeg var jo træt allerede før frokostpausen. Så det sidste 4 timer, der var jeg sådan helt død nærmest (...) Mest socialt tror jeg"*.

En anden elev(2) fortæller ligeledes, hvordan hele den sociale orientering er vanskeligt for hende: *"Jeg kan bedst lide at arbejde alene.. og jeg kan bedst lide at sidde ude på gange i stedet for at sidde i klasselokalet. Jeg kan bedst lide at sidde med musik i ørerne og sådan noget"* og generelt om, hvordan hun har brug for at trække sig socialt i skolen: *"Jeg sad aldrig inde i klassen og spiste og sådan noget (...) Jeg kunne ikke lide det der med at sidde.. for så kom der nogle fra parallelklassen ind i klassen og sad og spiste sammen med deres venner fra klassen. Så gik jeg bare ud på gangen sammen med dem, jeg havde det fint med"*. Det samme fortæller en anden elev(1): *"Jeg lukkede mig meget inde i mig selv. Gik for mig selv - væk fra klasselokalet og skolen i pauserne, gemte mig væk og hørte musik"*, som også fortæller, hvordan hun gemte sig, selvom hun var til stede - her i idrætstimerne: *"Hvis vi skulle noget i folkeskolen, jeg vidste, jeg ikke kunne og bare ville ydmyge mig selv, så gik jeg enten bagerst i køen, så jeg aldrig kom i spil, hentede vand, bandt sko, spillede syg"*.

Selvom mistrivsel italesættes som generel for visse aspekter af skolen, så fremhæves også visse fag som værende særligt svære. Dette udtrykkes af både lærere og elever som værende sprogfag og idræt, hvorom en elev(3) fortæller: *"Jeg skulle ikke eins zwei drei og alt det der. Det skulle jeg ikke sidde og gøre mig pinligt berørt ved. Og idræt, det havde jeg heller ikke. Det var nok det værste fag i sådan et tilfælde der.. med at så skal man have sådan nogle gymnastikleggings på og sådan en tshirt på, og man skal lave alle mulige øvelser foran de der drenge og piger der"*.

Således italesættes forskellige aspekter af undervisningsmiljøet, hvor fagligheden er indlejret i socialt funderede læringsmiljøer, der fremkalder mistrivsel hos eleverne, og fremstiller altså en vanskeliggørelse af grundlæggende aspekter af dét at gå i skole. Her udbygger udfoldelsen af konteksten og elevernes fortællinger perspektivet, fremkom i forklaringerne på den stilles mistrivsel som en social patologi; en særlig mistrivsel som konsekvens af særlige sociale forhold, hvor det sociale miljø i skolen skaber mistrivsel – og i kraft af den måde, de fortæller om sig selv, for gruppen af stille og socialt tilbageholdende elever.

Gennem denne analyse udbygges også det uforløste i kategoriseringerne af den stilles mistrivsel, hvor nogle blot indikerede stilhed og tilbageholdenhed, mens andre mere direkte udtrykte mistrivsel. Det fremstår nu med større tydelighed, hvordan stilheden bliver til den stilles mistrivsel

i de rammer, skolen opstiller, og de krav, der stilles til elevrollen. Herved bliver de såkaldt konstaterende og neutrale træk altså til ubehag, mistrivsel og/eller sygdom, når de sættes i spil i skolens kontekst.

Skolens arbejde med (og ud fra) individualisten i fællesskabet indebærer, som jeg tidligere sondrede mellem de sociale kompetencer, der fordres heri, både evnen til at give plads til andre og til selv at tage pladsen. Som det fremgår af den stilles mistrivsel i skolens sociale miljø, så fremstår begge aspekter af socialiteten som fordrende for mistrivlsen, og eleverne udtrykker både mistrivsel i at skulle indgå i fællesskabet i f.eks. gruppearbejde og særligt at sætte sig selv i fokus. Selvom den stilles mistrivsel kan have flere og andre kilder end blot de rammer, der opstilles for socialitet, så fremstår der altså en uhensigtsmæssig synergi med disse, der på flere måder italesættes som udløsende faktorer for socialt ubehag.

Hvor en sådan analyse afdækker et modsætningsforhold mellem den stille elev og skolens socialitet(er), som kan aflæses direkte i italesættelserne heraf, så vil jeg i det følgende splitte de to aspekter af socialiteten op og analysere på dem i deres interne modsatrettetheder og møtningspunkter og de balancer, der fremstilles imellem de to.

#### *Paradokser, møtningspunkter og balancer*

I det følgende søger jeg yderligere at forstå sammenhængen mellem den stilles mistrivsel og dens kontekst ud fra den socialitetsforståelse, jeg tidligere har udledt, som henholdsvis den fællesskabsorienterede og den individualistiske, hvor man både må kunne give plads til andre og selv tage pladsen. Dette vil jeg gennem følgende gøre på en måde, hvor jeg fremanalyserer, hvordan den stilles mistrivsel korresponderer med det ønskede på en måde, der kan blive for meget, og derefter, hvordan der italesættes en kongruens mellem de to typer af socialitetskrav, der modarbejder hinanden. Disse analyser baserer jeg på afsnittets foregående, som jeg supplerer med nye empiriske tendenser.

Først vil jeg tage udgangspunkt i de fællesskabsorienterede socialiteter og de såkaldt "bløde" værdier, der lå heri, samt lærernes primære problematiseringer af elever, der er socialt-for-meget, og betragte den stilles mistrivsel *i forlængelse* af det, skolen ønsker; hvor mistrivlsen opstår i samstem med (en del af) skolens socialitet.

Her vil jeg først argumentere for en hierarkisering af de to typer af socialitet, hvor den fællesskabsorienterede fremstår mest eksplicit. Når de to socialiteter begge tales empirisk frem i mit materiale, så må det til dels betragtes som en konsekvens af, at mit fokus (og således også under interviewene) netop ligger på det verbale og performative. I den måde, socialiteterne fremkommer i interviewet, så er det især de fællesskabsorienterede socialiteter, velfærdsarbejderne selv sætter fokus på, inden jeg selv spørger aktivt ind til de mere performative.

Dette underbygges af, hvordan anden forskning også fremhæver disse "bløde" sociale værdier og kompetencer som de fremtrædende. Dette fremgår eksempelvis i ESSET, hvor disse socialitetsformer træder særligt frem i velfærdsarbejdets socialitets-træning generelt (Bloksgaard og Prieur 2016, Pedersen og Laursen 2016). Dertil er det, man kan betragte som den institutionaliserede socialitetstræning, som bruges i daginstitution og indskoling, fokuseret omkring sådanne kompetencer, som det ses i bl.a. "Fri for mobberi"<sup>30</sup> (Pedersen 2016). Oline Pedersen fremhæver også i sit Foucault-orienterede studie af programmets brug i børnehaven, hvordan der fokuseres på træning i de fællesskabsorienterede kompetencer som særligt empati (i aflæsningen af den andens følelser) og selvbevidsthed i relationen til andre. Pedersen fremhæver også, hvordan hun i metoderne ser et sideløbende tema, hvor børnene lærer at sidde stille og ikke tale i munden på hinanden, hvilket hun ser som en generelt tendens til, at børn lærer at tøjle vildskab. Endeligt stiller hun de to typer af socialitet over for hinanden, hvor hun ser de fællesskabsorienterede kompetencer være i fokus, mens de individuelle præstationer ikke hverken fremhæves eller hyldes (Pedersen 2016:44-48).

Empirisk italesætter en lærer(4) også, hvordan denne fællesskabsorienterede socialitetstræning allerede er grundlæggende inkorporeret i udskolingseleverne: *"Jeg tror, der er rigtig meget fokus på sådan nogle ting.. og girafsprog og det ene og det andet (...) Det, der sker, når de kommer op i udskoling.. Vores arbejde går meget mere på at skole dem ud fagligt (...) Mange af de der ting, de bliver jo kørt ind i indskoling og mellemtrinnet"*. Sammenholdt med, at det er disse velfærdsarbejderne selv fremhæver, så fremstår de fællesskabsorienterede eller såkaldt bløde socialiteter som dem, der mest bevidst opøves i skolen. Disse vil jeg nu først behandle alene, mens

---

<sup>30</sup> "Fri for Mobberi" er fokuseret på at forebygge mobning gennem træning i sociale kompetencer og relationer og i fællesskab. Oline Petersen viser i sin kortlægning af alle børnehaver i Aalborg kommune, at sådanne programmer bruges af 63 % (Pedersen 2016:40,51).

jeg efterfølgende vil inddrage de individuelle og performative, som ligger mere implicit, i deres samspil.

Udtrykket af samstemmighed mellem den stilles mistrivsel og den, der gør, hvad der ønskes og forventes, ses i følgende beskrivelse fra en lærer (5), som taler om pågældende elever som dem, der: *"Har lært, at der er nogle situationer, der kan være farlige, for så kan det være, man får skæld ud (...) Nogle lidt tilbageholdende typer, som har lært, at hvis du laver dine lektier og synes det samme som mor eller far. Opfører dig ordentligt. Går i bad hver aften. Og det er vigtigt, du laver dine lektier, og du skal være god"*. En elev(5) udtrykker selv, hvem han er, ved netop at fremhæve sin bestræbelse på god opførsel: *"Jeg har altid prøvet at holde mig sådan lidt polite.. hvad hedder det på dansk.. holdt mig sådan venlig, eller hvad skal man sige. God med andre"* og fortæller, at han altid siger til sig selv: *"Du er ikke god nok. Jeg ved godt, det ikke er en sund ting at sige til sig selv. Men jeg føler lidt, jeg motiverer mig selv med det, for jeg vil gerne følge med de andre: jeg skal være bedre her, så arbejder jeg lidt hårdere"* og at han: *"Prøvede at opføre mig på mit bedste, eller hvad man skal sige, ikke. Hvis nogle ville have, jeg skulle gøre noget, så: ok, jeg kan godt se, hvorfor de vil have, jeg skal gøre det. Hvis jeg ikke rigtig har lyst til det, så må jeg lige ofre mig eller sådan noget"*.

Gennem sådanne italesættelser fremstår sammenhængen mellem "god opførsel" og den stilles mistrivsel som det ønskedes overgjorde inkorporering. Med udgangspunkt i argumentationen for, at der er en overvægt i pædagogisk fokus på det bløde og/eller fællesskabsorienterede, så kan der her indikeres en ledelse af socialitet fra "for meget" til "passende", som kan skubbe elever, som allerede er "passende" eller til den tilbageholdende side, for langt og derved overgøre det ønskede. Selv den gode og ønskede socialitet fremstilles således med *et mætningspunkt*, hvor den bliver så meget, at den skaber mistrivsel. Her kan særligt opøvelsen af selvbevidsthed, som Pedersen særligt fremhæver (2016:45-48), betragtes som en overgjort inkorporering, når frykten for den andens blik fremstår som social komponent i diagnosen social angst (ICD-11).

Gennem en sådan tolkning suppleres de foregående analyser, hvor mistrivselen fremstod i modsætning til skolens socialitet, hvor en bestemt skolemæssig socialitet afsondrer dem, der står i modsætning hertil. Jeg vil således nu argumentere for, at den stilles mistrivsel og skolens socialitet kan hænge sammen på to måder; både hvis du ikke mestrer den, der kræves, og hvis du mestrer den for meget. Skolens socialitet bliver således ikke kun et spørgsmål om at kunne eller ikke kunne,

men om en *balancegang*, hvor du ikke bare skal have de sociale kompetencer, der kræves, men også holde dem på et passende niveau.

Denne analyse vil jeg i det følgende udbygge ved også at inddrage den anden side af socialiteten, hvor jeg vil se på, hvordan de individualiserede krav til verbalitet og synlighed kan ses i et modsætningsforhold til de fællesskabsorienterede, hvor der fordres en elev, der giver plads til og er sensitiv over for andre. Dette vil jeg gøre gennem en analytisk betragtning af to typer af socialitet som bærere af hver sine krav, der både har hver sine mætningspunkter, men også kan tolkes som konfliktende i skolens praksis.

Jeg sonderer med baggrund i den hierarkisering, jeg argumenterede for mellem de to, mellem *de eksplicitte og implicitte krav* til eleverne socialitet. Herved angiver jeg en analytisk retning væk fra den dikotomiske forståelse af normalitet og afvigelse, som det forstås gennem den foucaultske ramme, og hen, hvor de to spiller mere komplekst sammen. Den stilles mistrivsel forstår jeg nu også som udtryk for, hvad der sker, når afvigelsen, som det fremgår af foregående analyse, er samstemmende med de eksplicitte krav til den gode elev (den fællesskabsorienterede og socialt sensitive), men samtidig konflikter med de mere implicitte krav og forudsætninger for undervisningsformer og pædagogiske metoder (den verbale og synlige).

Da de to socialiteter fremkom i deres modsatrettethed, så kom jeg til at tænke på den tyske filosof og sociolog Georg Simmels klassiske studie af "Storbyen og det åndelige liv" (1903). Her i argumenterer han for, hvordan egenskaben *blaserthed*, som betegner evnen til at lukke af for andre, er en nødvendig personlig egenskab for ikke at blive nedbrudt i storbyens omskiftelighed og mængde af indtryk: at du mentalt må kunne lukke andre ude, for ikke at blive nedbrudt (Simmel 1903). I en sådan optik kan fremkomsten af den stilles mistrivsel betragtes som et "socialitetens paradoks"; i et modsætningsforhold, hvor nutidens elev både må kunne agere i en socialt orienteret, indtryksfuld og omskiftelig skole (jf. storbyen), mens eleverne samtidig formes mentalt i blaserthedens modsætning; til at mærke og føle omgivelserne såvel som sig selv. På den måde ser jeg socialitetens paradoks i, at man placerer eleven i en stadigt større social intensitet, men samtidig øger den sociale sensitivitet, man ifølge Simmel nødvendigvis må mindske for at overleve mentalt.

Socialitetens paradoks kan gennem de tidligere inddragne samtidsdiagnoser udvides ud over skolen som et ikke bare diskursivt, men også strukturelt paradoks: hvor serviceøkonomien, som de



fremhæver det i ESSET, er medvirkende til, at en stor del af arbejdsmarkedet beror på social sensitivitet, mens det projektorienterede arbejdsmarked, som Sennett fremhæver det, er kendetegnet ved networking og selvpræsentation. Paradokset i skolen kan altså føres ud i bredere sociale strukturer og ses som forskellige strømninger på arbejdsmarkedet.

De to socialiteter kan ligeledes betragtes i en balancegang, hvor den ideelle elev hverken er for meget eller for lidt, men tilpas fremtrædende socialt: en elev, som både giver plads til andre og kan vise sig frem. Dette perspektiv ses i anden forskning hos bl.a. Bartholdsson, som taler om, hvordan elever skal mestre balancen mellem selvtillid og selvkritik (Bartholdsson 2008:174), samt hos Gilliam, som skriver skolens elevpositioner frem som balancerende mellem de vilde og de stille, hvor eleverne hverken må være for meget af det ene eller det andet - selvom problematiseringsvægten ligger på dem, der er for vilde (Gilliam 2010).

Endeligt kan de to socialiteter betragtes gennem det, jeg vil kalde de to socialiteters *situationelle legitimitet*. Et lignende perspektiv fremstilles af Lotte Bloksgaard og Annick Prieur i ESSET, hvor de undersøger følelsesarbejdet på politiskolen, som sonderer imellem henholdsvis personlige og professionelle følelser. Heri finder de, at politistuderende trænes i at udtrykke de følelser, der skal vises frem, og holde deres personlige følelser udenfor; at være den professionelt empatiske (Bloksgaard og Prieur 2016). Sådanne grænser synes at være anderledes udviskede hos eleverne, når de går i skole som hele mennesker, hvor følelsestræningen fremstår mere fundamental i, hvordan man *er* som elev/menneske. Her kan man i højere grad sige, at eleverne er både personlige og professionelle, hvor der - snarere end legitime/illegitime socialiteter – synes være tale om (il)legitimitet i forskellige skolemæssige *sammenhænge*. Dette indebærer både den sociale sensitivitet over for andre, der fordres generelt, men samtidig at kunne tilsidesætte netop andre(s) mening om sig selv). Her fremstår altså en følelshåndtering i skolen, som på samme måde, som Bloksgaard og Prieur fremstiller det, er spændt ud mellem de følelser, der arbejdes på at give udtryk for (som f.eks. empati), og dem, der arbejdes på at holde tilbage (f.eks. præstationsangst). Ubehaget i det sociale kan altså også her ses som konfliktende med kravet om følelses-kontrol (af præstationsangst og ubehaget ved den andens bedømmelse).

Således opsummerende bliver skolen til som problem for den stille elev, både når socialiteten i sine krav om social orientering og verbalitet står i et modsætningsforhold til at være netop stille (og ikke

tillader den stille at være det), når den fællesskabsorienterede socialitet når sit mætningspunkt, og når de fællesskabsorienterede og socialt sensitive krav til socialiteten konflikter med de individuelt performative.

Hvordan skolen bliver et problem for den stille vil jeg nu vende om og se på, hvordan den stille også bliver til som et problem for skolen, når den stille betragtes i en modsætningsforhold til det socialiteter, skolen både fordrer, men også bygger på.

### 5.2.3. Den synligt usynlige: Når den stille bliver et problem for skolen

I de følgende afsnit vil jeg udfolde, hvordan den stille bliver et problem for skolen, gennem den *konstituering af normalitet og afvigelse* (Foucault 1982:777, Foucault 1972), hvor socialiteten formes og udgrænser den stille elev relationelt hertil. Igennem afsnittet sætter jeg fokus på, hvordan socialitet værdisættes normativt og legitimeres diskursivt (Villadsen 2017:322), og hvordan den stille udgrænses, når denne ikke imødekommer de både eksplicite krav, men også de mere implicite normative fordringer.

Gennem afsnittet arbejder jeg således indenfor en teoretisk ramme af, hvordan skolen differentierer og skaber skel/forskel mellem eleverne, skaber bestemte subjektiviteter, samt hvordan dette sker i relation til en norm(-ativitet og -alitet) for socialitet (Foucault 2002:163, Ball 2017). Dette gør jeg gennem en empirisk fremdragelse af de grænser, der trækkes i talen mellem den velfungerende elev og den (for) stille og socialt tilbageholdende; når en bestemt social adfærd tales rationelt, moralsk og værdimæssigt op, mens andet synkront hermed afgrænses som afvigende og/eller underlegent. Her identificerer jeg særligt de moralske, men også funktionalistiske undertoner i den stilles udgrænsning som afviger, som begge bærer præg af tilpasning; dette på både overordnet (demokratisk) samfundsplan og på mere konkret institutionelt plan.

Gennem afsnittet perspektiverer jeg løbende til Scott, som arbejdede med lignende grænsedragninger af den generte. Scott vil bistå til at åbne op for en forståelse af grænsedragningen, men også at tydeliggøre, hvordan sådanne kommer særligt til udtryk og/eller ændrer sit udtryk inden for netop skolens diskurser og dennes praksis.

#### *Grænsedragning i et grænseland*

Den grænsedragning, der sker mellem den socialt velfungerende elev og den elev, der er *for* stille, fremstår empirisk som flydende og tvetydig, hvor problematiseringen og accepten af den stille elev

italesættes side om side. Dette kan ses i forlængelse af det grænseland, der lå i både kategoriseringerne og forklaringerne, hvor den stilles mistrivsel både italesættes inden for normalitetens og sygdommens områder. Dette grænseland vil jeg her søge at komme nærmere, idet jeg udleder empirisk, hvordan den stille problematiseres netop et sted midt imellem

Hvornår den stilles mistrivsel er normal, og hvornår den er afvigende – og herunder, hvorvidt den så er patologisk eller blot problematisk - italesætter lærer(3) som en vanskelige grænsedragning, hvor: *"Det ved jeg faktisk ikke. Jeg synes bare, der er forskel på almindelig generthed.. eller det at være introvert.. og så det at have decideret angst"* og en anden lærer(5) *"Jeg synes jo, det er ok, at være asocial, så længe det ikke bliver invaliderende"*.

Grænsen mellem dette "almindelige" "generte", "introverte" og "asociale" og den "deciderede angst", der er "invaliderende", vil jeg gennem de næste afsnit åbne op for med teoretisk støtte fra Scott, som sonder mellem *grader af generthed*, hvor denne både er accepteret som afgrænset og forbigående tilstand, men kan få en permanens, hvori den bliver en problematisk afvigelse (Scott 2004:121). Gennem en sådan optik afsøger jeg de empiriske grænsedragninger af, *hvornår* den stilles mistrivsel bliver problematisk for skolen. Disse aflæser jeg gennem italesættelserne af tilbagetrukne elever som afvigende og/eller problematiske, hvor jeg udfolder de rationaler og moraler, der legitimerer sådanne forståelser.

Den moralske dimension i problematiseringen af den stilles mistrivsel optræder på subtile måder, som relaterer sig til fællesskabets socialitet; som den enkeltes bidrag hertil som den moralske fordring, der bærer det. I det følgende vil jeg fremdrage empirisk, hvordan dette tales frem gennem skolens problematiseringer af den stilles mistrivsel og argumentationerne herfor.

Empirisk fremstår stilles mistrivsel på mange måder *uforskyldt*, som det fremgik af forklaringerne herpå; som værende biologiske/psykologiske prædispositioner eller et produkt af præstationssamfundet. Derfor synes de stille elever umiddelbart at være frataget den moralske dom, fordi ansvaret derved placeres uden for deres hænder. Her bliver tilkendegivelserne af, at den stille elev – med baggrund i selve personligheden som forklaring på adfærden – accepterende; for som en lærer(4) siger: *"Man kan jo heller ikke lave mennesker om.. det er jo ikke alle, der er lige udadvendte.. lige kommunikative.. det er det altså bare ikke, altså. Jeg tror det er vigtigt, at man ser dem også.. at man bare anerkender dem, som de er"*.

Alligevel er der mere subtile grænsedragninger, som gør de stille elever afvigende. Disse italesættes ofte implicit og ubegrundet i "normaliteten", som fremgår i en lærers(6) velmenende karakteristik af sin elev(4): *"Der er ikke noget forkert i at være et introvert menneske. At man ikke altid behøver skulle være som alle andre. Du er lidt dig selv, ikke"*. Således ses en blot nøgtern konstatering af, at "alle de andre" ikke er introverte.

Den stilles mistrivsel fremkalder kun en enkelt gang eksplicit, som det i højere grad er tilfældet med de elever, der er for meget, en moralsk dom. En lærer (5) siger følgende om den stilles mistrivsel, som hun sætter i relation til livshistorier, hun har hørt fra modtagerklassens elever: *" Når de fortæller deres historie, så sidder vores egne forkælede danske børn og glor og tænker; nå, og du står på benene..? (...) Jeg synes det er sådan lidt et sjovt modspil til, at vi snakker konstant om, hvor dårligt vi har det her i Danmark. Det er sådan; du aner jo faktisk ikke, hvad det vil sige at have det dårligt. Du har for meget tid til at sidde og pille dig i navlen"*. Således fældes en moralsk dom over "i-landsproblemer" og om "retten til smerte", som fremstår med størst tydelighed her, men også indikeres implicit bl.a. i karakteristikken af nutidens børn og unge som ikke-robuste.

#### *Viljen til det sociale bidrag*

Mere subtile og gennemgående moraliseringer, der forefindes løbende i ønsket om social væren på, er det sociale bidrag. En lærer (4) beskriver eksempelvis den gode elev, som: *"Et barn som også tager nogle initiativer, og som også bidrager ind i det faglige fællesskab (...) det der med, at man er aktiv på andres vegne, det tænker jeg også, er rigtig godt"*. Her kobles de to socialiteter i det individuelle indgåelse i det fælles, hvor der fordres et bidrag. En lærer(5) kobler direkte, hvordan det sociale bidrag er selve forudsætningen for at indgå i fællesskab, hvor: *"Så vil det være så indlysende, at du nægter at være med i fællesskabet, hvis du ikke deltager"*. En lærer (1) udtrykker dette med individuelle forbehold, hvor: *"Jeg forventer, at de yder med det, de kan. Og det er jo meget forskelligt"*, hvor han forventer, at bidraget tilsvare elevens kapacitet.

En lærer beskriver endvidere den negative effekt på fællesskabet, den stilles mistrivsel kan have, hvor: *"Det er rigtig rigtig svært at sætte en gruppe i gang med noget, og så ser man en pige, der sidder med hovedet lidt nede i bordet.. og det gør hun bare hver gang. Det er rigtig ubehageligt.. både for hende og for de andre og for mig.. fordi hun har det ikke godt, kan man se"*. Scott fremhæver ligeledes sådanne normbrud, som strider mod forventningerne i den sociale

organisering, hvor den ikke-talende i sit brud med de uskrevne normer og forventninger for interaktionen gør "de andre" utilpasse (Scott 2007 141-42).

En yderligere moralsk ladning læser jeg ud af "viljens" betydning for, som en lærer(4) udtrykker det, om eleven *"Gider sige noget"*. Her lader viljen (at gide) yderligere fordringen og det sociale/verbale bidrag moralsk og gør det op til den enkelte at vælge sin deltagelse. En sådan valgfrihed udtrykkes også af PPR(2), der fortæller, hvornår stille elever problematiseres: *"Hvis eleverne viser tegn på ikke at ville deltage (...) At de trækker sig for deltagelse, på trods de har deltagelsesmuligheder"*. Her gøres den mundtlige deltagelse igen til et spørgsmål om elevens villighed til at tage de muligheder, der er dem givet. Vilje og lyst som katalysator for social og verbal deltagelse italesættes gentagende gange - også idet en lærer(2) problematiserer et dårligt undervisningsklima med, at: *"Der var der så ikke så mange, der havde lyst til at sige noget. Og det var meget problematisk. De havde ikke lyst til at snakke engelsk foran hinanden"* og *"det var så ikke nemt.. når de ikke havde lyst til at diskutere"*, hvilket moralsk peger mod eleverne, der ikke sagde noget, idet de: *"Bidrog ikke til undervisningen"* og endeligt om de mere velfungerende klasser, at *"Der var lidt mere villighed til at tale i klassen"*. Italesættelser af, hvad eleven ikke vil (snarere end "ikke kan") bruges også om de fremlæggelse, der fremstod måske mest mistrivelsskabende hos eleverne, hvorom en lærer(3) siger: *"De gør det bare ikke. De vil ikke"*.

Winther-Lindqvist fremviser på samme måde, at de elever, der ikke siger noget, tolkes af lærerne som uengagerede i skolen (Winther-Lindqvist 2012:385). Arnfred og Langager argumenterer ligeledes for, at det, de kalder "gråzonebørn", påtager sig de mere udskældte positioner i form af irettesættelser (Arnfred og Langager 2015:255). Dette forhold kan her betragtes sådan, at den stilles mistrivsel, fordi denne ikke har en status som absolut afvigelse, kan være udsat for moralsk sanktion, fordi denne ikke per definition er afvigende af eksempelvis biologiske dysfunktioner, men i højere grad er i (biologisk) stand til at gøre, hvad der forventes.

#### *Deltagelsen og bidraget som demokratisk ret og pligt*

I viljen til det sociale bidrag identificerer jeg også det, jeg vil kalde demokratiske diskursive undertoner, som peger fordringen mod verbalitet i samfundsskabende retning.

For at få hul på dette vil jeg først betragte moraliseringen over for den stille relationelt til dem, der er socialt for meget og sanktioneres, fordi der skal være plads til de andre. Med fællesskabets bedste

som afsæt for begge problematiseringer, så er pladsen til de andre netop noget, som de stille elever giver – men i en grad, hvor de så til gengæld ikke bidrager. Der udtrykkes således også her en balancegang, hvor man fylder tilpas i det sociale, som en lærer(3) udtrykker balancen i et gruppearbejde: *”Som jeg forstår det, så er det, at man ikke ødelægger arbejdet. At man bidrager med noget”*. Her fremstår moraliseringen i modsætning til den måde, de socialt-for-meget elever problematiseres; som forstyrrende og (aktivt) ødelæggende for fællesskabet, mens den stille i højere grad fremstår som en trussel mod sammenhængskraften. Bredes en sådan risikooptik yderligere ud, så kan den stilles mistrivsel også læses frem som en trussel mod produktiviteten i samfundet, der - jf. socialitetens relation til samtidens arbejdsmarked - har det interagerende menneske som produktivkraft.

Problematiseringen af den stille kan altså gennem Foucault forstås som en statslig regulering af faren for ikke-produktivitet og f.eks. lediggang (Foucault 2002:14), hvori der er underliggende statslige rationaler (Foucault 1997:75), som fordrer hver enkelt mod bidrag til statens funktionsmåde. Den sociale deltagelse bliver således en komponent i samfundsskabelse, som knytter adfærdsledelse mod verbalitet an til magtens samfundsskabende virke.

Heri ligger også magtens frihedsskabende rolle (Dean og Villadsen 2012) og en underliggende demokratisk diskurs, hvor den stilles mistrivsel også bliver en hindring for den enkeltes elevs muligheder for at indtræde i samfundet, hvor de skal have mulighed for at udleve sig selv og gives retten til deltagelse, som det fordres af Salamanca-erklæringen (Undervisningsministeriet 2019). Ligeledes fremstilles bidraget til fællesskabet som centralt for den enkeltes trivsel i det hele taget, som det er manifesteret i WHO's definition af sund mental udvikling, ved: *”Indgå i og bidrage til et fællesskab”*. Således fremgår deltagelsen både som fundamental rettighed og som en grundpille i den enkeltes velbefindende, hvorved korrespondensen med noget så grundlæggende kan forklare, hvordan deltagelsens nødvendighed fremstår så gennemgående naturliggjort, at den er vanskelig at forholde sig kritisk til.

Det er her jeg med afsæt i magtens dobbelthed problematiserer, hvordan adfærdsledelse både skal sikre basale lige rettigheder, men samtidig kan blive for låst og snæver (Dean og Villadsen 2012, Foucault 2007). Den verbale deltagelse kan herigennem betragtes i en udvikling fra *ret til pligt*, hvor

deltagelsen ikke bare er en mulighed, men et krav – og et krav, som nogle elever mistrives i deres forsøg på at imødekomme

#### *Deltagelsen og bidraget som skolens forudsætninger*

Sådanne moralske diskurser og legitimeringer af fordringen mod den (verbalt) deltagende elev er ikke bare et diskursivt anliggende, men kan ligeledes betragtes i relation til skolens sociale praksis og altså en forudsætning for at indgå i denne. Jeg vil i det følgende udfolde, hvordan diskurserne omkring den sociale deltagelse er bundet op på den måde, skolen som institution fungerer på.

Her kan de moralske fordringer ses som understøttende for den måde, skolen fungerer på, og som en lærer(5) siger: *"Altså, men det er vores samfund bare ikke skruet sammen til, at du kan få lov at passe dig selv hele tiden, når du går i skole altså"*. Heraf fremgår det, hvordan stilhed og social tilbagetrukkethed ikke lader sig gøre, som den sociale organisering er, da denne, som det tidligere er fremdraget, er afhængig af netop interaktionen og verbaliteten.

Skolen og de socialiteter, den bygger på, kan her betragtes i et gensidighedsforhold, som både giver eleverne *mulighed* for deltagelse, men også er afhængige af – og derfor forventer - de griber den. Den verbale deltagelse i undervisningen er altså en forudsætning for at opretholde skolens orden, og den stille elev kan derfor betragtes som ukoordineret med skolens funktionsmåde, idet eleven ikke opfylder præmisserne herfor.

Dertil kommer også selve måden, hvorpå faglighed sættes i spil og vurderes i de institutionelle procedurer, som også gør verbaliteten til en forudsætning for at kunne udmønte centrale aspekter af skolens faglige mål/funktion. Flere af lærerne fremhæver det som problemet ved den manglende mundtlige deltagelse, at man ikke kan vurdere fagligheden - også fordi det mundtlige er en type faglighed i sig selv. En lærer(4) siger om dette, at: *"Man bliver også nødt til at være ærlig, når det er udskolingen, at sige; du siger ikke noget i timerne, og du skal have en mundtlig karakter. Det er vigtigt, at du siger noget, når der er gruppearbejde.. når jeg går rundt.. altså der kan jo være mange måde, man vurderer en mundtlig karakter.. for de skal jo have en karakter, ikk?"* og en anden lærer(5): *"Du skal endda kunne forsvare en mundtlig prøve eller en matematisk prøve om lidt, ikk. Så det er sandsynligt vigtigt"*.

Sådanne demokratiske og mundtlige aspekter af skolen synes at have en særlig plads i den danske (skole)kultur. Dette fremgår bl.a. af ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) 2016,

hvor danske elever scorer højest i verden (blandt de 24 deltagende lande) på demokrati – og bl.a. oplever det mest åbne klasserum for diskussion og meningsfrihed (Bruun, Lieberkind og Schunck 2016).

Opsummerende på, hvordan den stille bliver et problem for skolen, fremstår det gennem ovenstående analyser, hvordan der sker en udgrænsning, som både er af diskursiv karakter og af strukturel/institutionel karakter, da skolens rammer og praktikker fungerer i et sådant billede. På den baggrund fremstår den stilles mistrivsel som en afvigelse, der konstitueres med afsæt i den gode læring såvel som lærende, hvor den stilles mistrivsel ikke imødekommer den måde, skolen forventer, man agerer på, i lærings- såvel som sociale situationer. Herved bliver den stille kontekstuelle afvigere, som skabes situationelt i skolen, hvor de følelser, der ellers tales frem som normale, altså først bliver afvigende og problematiske, når de forhindrer eleven i at indgå i skolens sociale orden og organisering.

Her bliver stilheden, som Scott også påpeger det, en mere permanent afvigeridentitet i den sociale erkendelse heraf, når uoverensstemmelsen med de sociale forventninger giver gentagende normbrud (Scott 2004:124,127, 132). Det er således her, den umiddelbart usynlige adfærd bliver synlig for skolen – *synligt usynlig*, om man vil - i det, eleven *undlader* at gøre.

#### 5.2.4. Kontekster, forandringer og problemforskydning

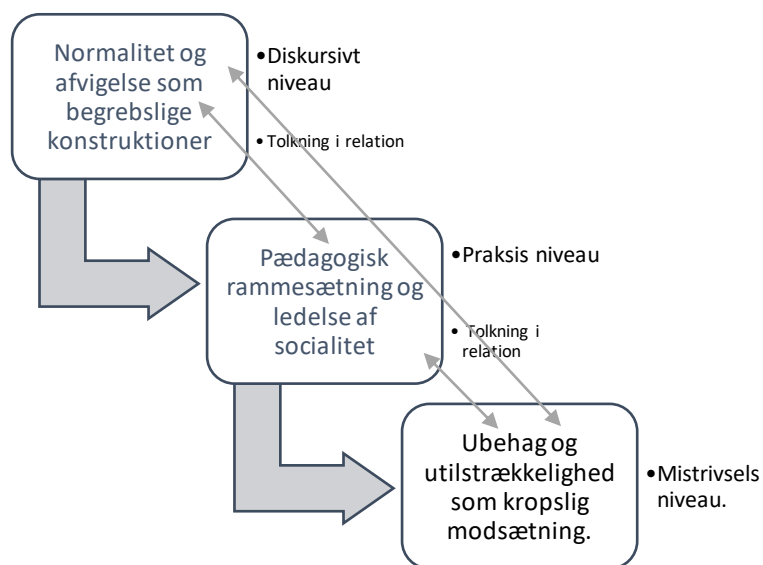
For at samle konstitueringen af den stilles mistrivsel i en kontekst, så vil jeg følgelig sammenføre de to afsnit i en model for, hvordan de sociale betingelser, der gør skolen til et problem for den stille, kan ses i relation til de konstitueringer, der gør den stille til et problem for skolen. Herved vil jeg udbygge forholdet imellem de to spor (og afsnit).

Henholdsvis de sociale rammer som mistrivselsskabende og udgrænsningen af afvigelse, som de to afsnit fokuseres omkring, ser jeg også i anden forskning opdelt; i et (overvejende) realistisk perspektiv som sociale patologier (Petersen 2007, Willig og Østergaard 2005) og et (overvejende) konstruktivistisk perspektiv på afvigelse som dette foucaultske. Her behandler det ene hovedsageligt mistrivsel og det andet hovedsageligt afvigelsen. Disse vil jeg i det følgende skrive frem som to sider af samme sag, der betoner forskellige aspekter og mekanismer i den stilles mistrivsel.



En sådan forståelse af mistrivsel som afvigelse fremgår også af anden forskning i mistrivsel i skolen, bl.a. når Anfred og Langager fremstiller angst og anden såkaldt dysfunktionel adfærd som reaktioner på oplevet afmagt og således ser diagnoser og/eller dysfunktionel adfærd i spændet mellem ressourcer og sociale krav (Anfred og Langager 2015). Disse bliver således i forholdet mellem praksis og mistrivsel, mens jeg lægger det diskursive niveau til.

Her skaber jeg også en analytisk sammenhæng mellem niveauer, som kobler den personlige mistrivsel med de diskursive konstitueringer af normalitet og afvigelse. På den måde søger jeg at opstille en model for konstitueringen af den stilles mistrivsel som et kontekstuel fænomen, hvor den stille (i sine prædispositioner) afviger fra og mistrives i den socialitet, skolen rammesætter og leder imod, som denne kan fremdrages i sin diskursive konstituering. Således sættes den stilles mistrivsel som personlig utilstrækkelighed i spil i sin kontekst gennem de diskursive/begrebslige modsætningsforhold, der er konstituerende for praksis. Bevægelser, der kan illustreres, som følger:



Med min uddybelse heraf ønsker jeg at vise, hvordan mistrivselen i en sådan optik også kan føres tilbage til den måde, socialitet og sociale kompetencer konstitueres diskursivt. Her sætter jeg særligt fokus på, *hvilken* socialitet der fordres, og således det kontekstspecifikke i, hvordan socialitet bliver både differentieringsfaktorer og mistrivselsskabende under bestemte sociale konstitueringer.

Inddragelsen af konteksten i problemkonstitueringen tillader mig således slutteligt at betragte den stilles mistrivsel som noget, der knytter sig særligt til en bestemt historisk periode og den måde, skolen diskursiveres og organiseres på netop nu; hvor der, jævnfør Foucault, til enhver social

organisering vil være nogle, som tilsvarende krav mere end andre (Foucault 1972). Derfor vil jeg afrunde med en betragtning af, hvordan den stilles mistrivsel kan ses som en problematik, der opstår sideløbende med grundlæggende tendenser i skolens udvikling.

I den måde, socialiteten såvel som undervisningsformerne italesættes på, så fremstilles nutidens læringsdiskurs og de socialiteter, denne indebærer, med afsæt i og afstand fra tidligere tiders undervisning og dennes elevrolle. Her fremhæver lærerne bl.a., hvordan nye læringsformer inkluderer elevtyper, som tidligere har været problematiske, som her af en lærer(5): *"Hvis nu man snakker om urolige drenge, så.. altså drenge, som de har måske lavet lidt meget fis i skolen i 8./9.. de har sovet lidt i tysktimerne.. så er de kommet til at smadre en rude.. De vil egentlig det godt, men de keder sig i skolen, ikk.. De har godt af de her øvelser.. for hvis de har for meget tid og læreren bare snakker og snakker.. det er jo også bevist, de kan ikke koncentrere sig særligt lang tid ad gangen. Og så er det, de begynder at blive urolige og begynder at genere (...)* Så hvis man ligesom har de her øvelser, hvor det kræver, at de også er den, der får ansvaret for noget.. så tænker man det jo sådan, i stedet for at give dem, der sidder med hånden oppe; jeg vil gerne.. tager nogle andre; du er skidegod til det, det kan du lige gøre. Så føler de sig også lidt vigtige". Der italesættes således en udvikling af skolen, hvor man nu har formået at imødekomme elever, der tidligere var problematiske.

Samme lærer erkender samtidig, at en sådan måde at lære på til gengæld kan have en udgrænsende effekt på andre elever: *"De drenge, jeg har haft, som er autister.. altså indenfor autismespektret.. har måske noget asberger. Det kan være rigtig rigtig svært for dem sådan en CL-øvelse bl.a.. De føler sig så utilpasse. De elsker at få opgaver. De er der for at lære, de er der ikke for at hygge sig (...)* Der kan det godt være lidt svært, fordi de bryder sig ikke om at være der, hvis ikke det bliver ordentlig undervisning.. dutdudtut og gerne lidt røv-til-sæde, fordi det kan de forholde sig til". Der fremstår altså en erkendelse af, at også de nye læringsformer er vanskelige for bestemte grupper. Det er denne gruppe af "nye udgrænsede", jeg gennem min argumentation, har søgt at vise som bredere end autisme (omend denne muligvis også kunne have været eksemplarisk).

Her er netop den elevgruppe, jeg argumenterer for som dem, der udgrænses, en gruppe, som pågældende lærer(5) tværtimod fremhæver som profiterende af de nye læringsformer: *"Så de stille generte piger, som er rigtig rigtig dygtige, laver alle deres lektier og i skriftlige opgaver får 12 12 12*

*og så får de 4 eller 7 mundtligt.. fordi de siger ikke noget. Det rammer dem rigtig godt, fordi de kun er tre i en gruppe*". Når jeg alligevel holder fast i min argumentation for, at de nye læringsformer også har udgrænsende effekter på disse stille og generte elev, så medtager jeg dette som indikation på, at dette ikke nødvendigvis (altid) samstemmer med skolens egen oplevelse.

Når jeg argumenterer for, at nutidens skole har en udgrænsende effekt på den stille elev, så argumenterer jeg altså for en forskydning, hvor denne (sammenstillet med den vilde) tidligere synes været antaget som den gode elev (Gilliam 2010:168), men nu bliver problematisk i en ændret kontekst. Her fremanalyserer jeg altså, hvordan skolens problematiseringer *forskydes*, når eksisterende problemer imødekommes gennem pædagogiske ændringer og institutionelle omorganiseringer; hvor afhjælpningen af gamle undervisningsformers problemskabelser skaber (de stille som) *nye problemer*. På en sådan baggrund kan man sige, at nye pædagogiske metoder og skolemæssige organiseringer problemforskyder, når der vendes rundt på, hvem der har kompetencerne.

Dette leder videre til det næste afsnit, som behandler konstitueringen af den elevgruppe, som tilskrives den stilles mistrivsel – og netop bærer præg af et udviklingssammenstød, hvor de "traditionelt" velfungerende elever nu også er ny problemgruppe.

### 5.3. The unusual suspects

I denne del af analysen ligges der nye lag til problemkonstitueringen, når den udbygges med, hvordan der til konstitueringen af den stilles mistrivsel som problem hører forestillingen om *en bestemt elevgruppe*. Dette giver den største empiriske forgrening væk fra den foucaulske ramme, som jeg har valgt at medtage, da den både var empirisk fremtrædende og på mange måder analytisk sigende for, hvordan den stilles mistrivsel konstitueres som problem.

I det følgende skriver jeg først problemgruppens karakteristika frem, som de empirisk fremstod i kategorierne *køn*, *faglighed* og *social klasse*. Disse er kategorier, jeg selv – i kraft af deres status som grundkategorier i anden forskning (Skolebørnsundersøgelsen 2018, VVF 2014) - spurgte ind til gennem interviewet, men også dem, respondenterne selv fremhævede, når de åbent blev spurgt til den stilles mistrivsel.

Jeg analyserer efter hver af kategorierne på, hvordan netop det enkelte aspekt af sådanne problemgruppekarakteristika kan forstås, mens alle kategorier slutteligt analyseres samlet i forhold

til, hvad kombinationen af disse karakteristika for problemgruppen kan betyde for konstitueringen af den stilles mistrivsel som problem. Her inddrager jeg Foucault som teoretisk præmis om at søge bag den diskursive orden, der koder blikket (Foucault 2008:16), når vi ser noget nyt. Dertil indtræder præmissen om, at konstitueringen af nye diskursive fænomener trækker på og trækker tråde tilbage til diskurser, der allerede er, men mobiliseres og (om)formes på nye måder (Foucault 2008:75,339, Villadsen 2017:305). Gennem hele afsnittet kredser jeg særligt om, hvordan mistrivselen kommer til udtryk gennem disse kategorier, og/eller hvordan kategorierne er bestemmende for, hvad (eller måske nærmere hvem) der kommer til syne for skolen som den stilles mistrivsel.

Empiriens forekomster sammenholder jeg løbende med resultater fra anden forskning, der har beskæftiget sig med kvantitative sammenhænge mellem trivsel og pågældende karakteristika. Dertil udfoldes kønnet, som er det mest gennemgående karakteristika, gennem lektor på Københavns Professionshøjskole Tekla Cangers(2017)s analyser af kønsgørelser i skolen, mens jeg i den samlede analyse trækker på professor ved Universitetet i Birmingham David Gilborns(2017) teori om, hvordan det er bestemte sociale grupper, der *træder frem* gennem skolens kategoriseringer. Gilborn bistår her med en central tilføjelse til det foucaultske perspektiv på konstitueringen af social afvigelse med sin påpegning af, hvordan denne ikke sker socialt lige, men relaterer sig til sociale (som dog også kan forstås som diskursive) strukturer.

#### 5.3.1. Den mistrivselspotentielle pigekultur og de dobbelt usynlige drenge

Kønsaspektet bliver empirisk talt frem som det mest centrale karakteristika hos den gruppe, den stilles mistrivsel placeres hos, og fremstiller den som et overvejende – men dog ikke eksklusivt – *pigeproblem*. Det var i italesættelserne af den stilles mistrivsel ikke muligt at komme uden om kønnet, hvad enten det betød, at mistrivslen simpelthen per se var kvindekønnen, eller at den på forskellige måder fremstår og erkendes forskelligt i kraft af sine forskellige kønslige udtryk. Jeg sætter følgelig fokus på de kønsdiskurser, der viser sig empirisk, og den måde den stilles mistrivsel fremstilles i relation hertil. Her viser det sig særligt, hvordan både de mistrivselspotentielle personligheder og præstationssamfundet, som blev givet som forklaringer på mistrivselen, begge knytter sig særligt til piger og en særlig piget kultur.

Det italesættes gennemgående, at det i overvejende grad er piger, der mistrives stille. Den lærer(5), der i højst grad giver blik for drengene, vurderer det som: "*Altså jeg tror, det vil hedde en 60/40. Pigerne 60, drengene 40*", mens det for de andre velfærdsarbejdere blot er "*mest piger*". Dertil

kommer kønsliggørelsen i betegnelserne af "den stille pige" og gennem "piger, som..." eller "hun", når den stilles mistrivsel beskrives.

Dette kan tolkes i samstem med, hvordan andre undersøgelser viser, at de især er piger, der generelt selv oplever at mistrives. Det, at piger generelt mistrives hyppigst, fremgår af bl.a. Skolebørnsundersøgelsen 2018, hvor andelen af elever med høj livstilfredshed og godt selvværd er markant større hos drengene, hvilket særligt udpræger sig fra netop 13-årsalderen (Skolebørnsundersøgelsen 2018:46). Sundhedsprofilen 2017 viser samme kønslige tendenser over en bredere aldersgruppe, hvor piger (og kvinder) trives væsentligt dårligere end drenge (og mænd). Dette er både knyttet til skolealderen, men følger kønnet op gennem alle aldersgrupper og er mest markant lige over skolealderen (16-24 år), hvor næsten dobbelt som mange unge kvinder som mænd (hhv. 23,8 og 12,9 %) vurderer deres mentale helbred som dårligt. De unge kvinder er både den gruppe overhovedet, der vurderer deres mentale helbred dårligst, men også den aldersgruppe, hvor der er den mest markante kønsforskel i den mentale helbredsvurdering (Sundhedsstyrelsen 2017:20-21). Sådanne kønsforskelle i mistrivsel findes på tværs af stort set alle lande, der er med i Skolebørnsundersøgelsen, og fremstår således tværkulturel (Skolebørnsundersøgelsen 2018).

I skolen er der forskellige fortællinger om kønnet, der dominerer som forklaring på denne kønsforskel, som jeg i det følgende vil søge at komme nærmere.

Én empirisk tendens er, at der er forskel på *den måde* kønnene mistrives på; hvor det er piger, der mistrives netop stille, mens drenge mistrives på andre måder. Når de kønslige forskelle i mistrivsel italesættes, så fremhæver velfærdsarbejderne, at drengenes mistrivsel vender mere udad. PPR(1) siger herom: *"Altså, hvis vi kigger på de børn, der har det så svært, at de kommer i et specialtilbud.. at så er der massiv overrepræsentation af drenge.. men det hænger, tror jeg, mest sammen med at drengene har den der tendens til at vende det mere ud ad. Og så; "åh, så må vi gøre et eller andet". Men der sidder rigtig mange piger.. og drenge.. og har det rigtig dårligt indeni".* Således italesættes en forskel i mistrivsels sociale udtryk, der kobler drenge til det udad reagerende, mens pigerne kobles til den indadvendte, som altså kønner forskellige mistrivselsudtryk.

En sådan dikotomi i vilde-drenge-problemer og stille-piger-problemer fremstår også i anden forskning, hvor Vidensråd for forebyggelse konkluderer, at piger har de indadvendte mentale lidelser, mens drenge har de udadvendte (VFF 2014:107). Det samme ses i pædagogisk forskning,

hvor pigernes mistrivsel også beskrives som typisk indadrettet og drengenes typisk rettes udad (Arndal og Langager 2015: 260).

Heri ligger også diskursen om bestemte kønslige adfærdsformer, som findes i kategorier som de "vilde drenge" og "stille piger" (Winther-Lindqvist 2012:381), som Laura Gilliam også beskriver som gennemgående på elevplan, hvor pigerne i højere grad subjektiverer sig selv under de stille kategorier og drengene i højere grad under de vilde (Gilliam 2010:167).

En sådan diskurs om en bestemt kønnet adfærd udvides i de empiriske italesættelser, hvor der ses en kobling mellem at mistrives stille og bestemte kønslige træk. Her bliver den mistrivselspotentielle personlighed, men også præstationskulturen, som jeg tidligere har skrevet frem som forklaringer på mistrivlsen, udvidet til noget, der hører pigerne til, i inddragelsen af kønskulturelle diskurser.

Det, at piger i højere grad antages at mistrives (generelt, men særligt stille), fremstår empirisk som en konsekvens af *kulturelle forskelle* mellem kønnene, hvor det er pigernes kultur, der disponerer dem for en sådan mistrivsel. Italesættelsen af den stilles mistrivsels kønnethed baserer respondenterne på både implicitte femininiseringer af en bestemt adfærd og kultur og helt eksplicite kønsdiskurser. En UU-vejleder fortæller illustrativt på baggrund af et tv-program, hvorfor angst rammer piger: *"Der så man virkelig de piger.. man hørte sådan en pigegruppe snakke sammen. Hvordan de snakkede.. og lagde rigtig meget pres på hinanden, at nu skulle man også have nogle rigtig høje karakterer. Og så kom man til drengene.. de sad og så fodbold i fjernsynet"*. Samme italesættelse af, at de træk og den kultur, der grænser op mod den stilles mistrivsel, hovedsageligt findes blandt pigerne, udtrykkes også af en elev(3), der siger følgende om fremlæggelser: *"Altså der var nogle piger, der ikke var så vilde med det. Men altså drengene, de har jo bare altid.. fordi, de har krudt i røven.. de skal bare op og fremlægge.. og det er skide ligegodt, om det er skidt eller godt for dem. Men altså jeg var perfektionistisk. Og det var der også andre piger, der var"*. Her kønsliggøres tidligere problembeskrivelser hos også her hos en lærer(5) som: *"Sådan nogle piger, som er pligtopfyldende og gerne vil gøre det bedste"*, hvor bl.a. "det overgjorde gode" kobles sammen med kønnet og væver den stilles mistrivsel sammen med diskursen om nutidens piger. PPR(1) fremhæver endvidere, at der er: *"Noget perfektionisme over de elever, altså; jeg vil gerne gøre det godt, fordi på den måde er jeg noget værd"* og giver herved associationer til det, der både i commonsense og

anden forskning ligger i kønnede koncepter som "den pæne pige" eller "12-talspigerne" og deres potentielle mistrivsel (Hansen og Blom 2017).

Sådanne diskurser om den særligt pressede og perfektionistiske pigekultur fremstår samstemmende med Skolebørnsundersøgelsen, hvoraf det fremgår, at pigerne med alderen føler sig mere pressede af skolearbejde end drengene (med henholdsvis 10 og 16 %) (Skolebørnsundersøgelsen 2018:125-26). Dertil viser andre studier, at piger er mere påvirkede af miljøet i deres sociale angst (Inam, Mahjabeen og Abiodullah 2017:32), samt at piger generelt er mere modtagelige for negative følelsesmæssige stemninger i klasserummet (Rubin, Coplan og Bowker 2013:156).

Den kønsdiskurs, der gør de pigede træk i sig selv til en potentialitet i udviklingen af mistrivsel, vil jeg følgelig udfolde ved inddragelsen af Tekla Canger, som betragter sådanne forestillinger som konstitueret i en stereotypeficering af træk, der (måske, og som det indikeres gennem andre undersøgelser) ses hyppigere hos et af kønnene<sup>31</sup>. Heri ligger altså ikke en dom over rigtigheden i, at pigerne i højere grad er eller mistrives på denne måde, men en problematisering af, hvordan og med hvilke konsekvenser en statistisk tendens gøres absolut og almen i skolens blik (Canger 2018). Gennem de empiriske fortællinger om kønnenes sociale træk understøttes og spejles stereotypiske fortællinger om mistrivsel, som fremhæver drenges vanskeligheder ved at imødekomme kravene om rolighed og koncentration og pigers tilsvarende vanskeligheder ved at markere sig og gøre sig synlige. Hvor ADHD har været fremstillet som en yderliggående variant af stereotype drengede træk, så kan dette altså aflæses som en diskurs om en yderliggåelse af pigede samme.

Canger fremhæver, hvordan man herved disponerer kønnet for særlige problemer, hvor afvigelse og mistrivsel ikke kun betragtes ud fra en norm om, hvordan man er som elev, men yderligere i forhold til, hvordan man er som pige eller dreng (Canger 2018). Hvordan dette sættes i spil i, hvad skolen ser, vil jeg følgelig udfolde gennem forskellige betragtninger.

Én måde er, at kønsforestillinger kan gøre blind for, at "samme" mistrivsel kan vise sig med forskellige udtryk, som en lærer(5) også udtrykker det: *"Jeg tror, det har noget med adfærden at*

---

<sup>31</sup> Hvorfor dette er, er et spørgsmål til vedvarende diskussion, hvad angår problemets beskaffenhed som biologi eller konstruktion af kønsforskellige socialiseringsprocesser, som jeg ikke vil gå nærmere ind i.

*gøre (...) Man kan godt føle angst jo, men det er noget med, hvordan de reagerer på det. Hvor drengene har nogle andre strategier.. mestringsstrategier, eller hvordan de håndterer det.. ikke også, ift. pigerne".* Heri italesættes ikke selve mistrivslen, men dens sociale udtryk som kønnet.

Empirisk fremstår det bl.a., hvordan forventningerne til kønnet og de subjektpositioner, du kan indtage som henholdsvis pige og dreng, kan skjule mistrivselen (eller tillade stilheden, om man vil). Her er "nørden" en legitim og/eller normaliserende kategori, drengene kan indtage. Dette er en kategori, som en lærer(6) bruger om sin elev(4) for at forklare, hvorfor han er socialt tilbagetrukket, mens en anden lærer(5) bruger den til at forklare, hvorfor mistrivslen hos tilbagetrukne drenge kan blive usynlig: *"Drengene gør bare noget andet. De gemmer sig jo bare. De spiller computer. De holder op med at spille fodbold"* og *"Nogle af drengene.. vi havde en sidste år.. han kunne ikke forklare hvorfor.. men han havde det simpelthen så dårligt.. følte sig depressiv.. og så alligevel, så sad han bare og spillede computer hver dag.. playstation. Og moren sagde; jah men, så slapper han jo af. Hvor jeg tænkte; det er jo flere år siden, det begyndte at gå galt"*. Nørden fremstår således som en legitim fortælling om den stille og tilbagetrukne socialitet hos drengene, som ikke laves om pigen, der i højere defineres ud fra tilbagetrukketheden i sig selv eller i hendes personlighedstræk, som i højere grad fremstår som en indikator på mistrivsel.

Således kan den stilles mistrivsel fremstå socialt forskelligt for piger og drenge, fordi de har hver deres kønnede referenceramme, der giver den stilles mistrivsel kønnede betingelser for at blive set – og altså tolkes i relation til, hvordan mistrivslen samspiller med forestillingen om elevens køn.

I anden forskning peger Scott på, at generthed og/eller social angst er lettere for piger at bære socialt, da de i højere grad er accepteret i den passive og tilbageholdende rolle, som tidligere blev betragtet som feminine dyder (Scott 2007:24, Scott 2006:137). En sådan antagelse blev underbygget i mit speciale, hvor den mandlige respondent vedvarende kredsede kønslige krav som afgørende for hans angst som (et større) problem. Samtidig afslog alle mænd på nær ham at deltage i et interview, mens alle kvinder accepterede – og gav således en antydning af, at tilstanden er mere skamfuld for mænd (Saaby 2010). Ved en sådan betragtning ville en logisk konsekvens være, at drenge med en tilbageholdende social adfærd ville være ekstra afvigende og således mere synlige for skolen, hvilket ikke empirisk synes at være tilfældet.



En anden tolkning på samme betingelser kunne derfor være, at netop pigernes legitimitet i at mistrives stille gør, at de kommer til syne for skolen. Dette udbygges empirisk af, at pigerne i højere grad selv gør deres mistrivsel synlig for skolen, som en lærer(5) siger herom: *"Så er pigerne bedre til at få hjælp hurtigt. Fordi de også føler, det er mere tilladt for en pige, at; åh, jeg er bare ked af det i dag. Der er ikke så mange drenge, der i 10 kl. kommer op og; åh, jeg har det bare så dårligt. De prøver bare at klare det og komme igennem dagen, og så kan det godt være, de er lidt mere stille, end de plejer at være"*.

Gennem en sådan forklaring essentialiseres køn(-skulturen) yderligere, hvilket ligeledes ses i en lærers(5) italesættelser af, at drengene ikke har: *"været vant til at snakke om følelser. De har måske vokset op med deres far som forbillede, og han var håndværker og fodboldtræner, og der snakkede man sgu da ikke følelser. Man snakkede kun følelser, hvis man havde brækket et ben, så gjorde det ondt. Det er ok at græde til en begravelse, men ellers ikke. Det er nogle af de typer.. som man jo selvfølgelig kan sige, bliver mindre og mindre. Men vi har stadig der her kønsrollebillede på en eller anden måde.. som spiller en rolle"*.

Alt andet lige, så bærer det konsekvenser med sig, at det (hovedsageligt) er pigerne, skolen ser. Selv med præmissen om, at det især er pigerne, der mistrives stille, så fremhæver Canger, hvordan homogeniseringen af køn kan bevirke, at forskelle internt blandt de to køn, som er ligeså store som forskellen mellem kønnene, overses (Canger 2018). Selvom anden forskning altså peger på, at drenge også (selvom det så skulle være i mindre grad) lider under den stilles mistrivsel, så kan kønsliggørelserne gøre, at kun pigerne kommer til syne, mens drengene lades i blinde.

Sådanne kønslige skævvridninger i mistrivselss tilsynekomst indikeres gennem anden forskning og opgørelser over diagnoser på tværs af lande. Her fremgår lignende indikationer, der kan pege i retning af en skolemæssig under-opdagelse af drenge, som det med omvendt fortegn problematiseres i andre studier, hvori det findes, at piger underdiagnosticeres med ADHD og for sent med autisme (Dalsgaard m.fl. 2019, Arnfred og Langager 2015:261). Dette fremstår diagnostisk på samme måde med angst hos børn, som diagnosticeres uden kønsforskelle i USA, mens pigerne i

Danmark diagnosticeres med angst næsten dobbelt så hyppigt<sup>32</sup> (Dalsgaard 2019:157). Specifikt for den stilles mistrivsel tegner der sig et forskningsmæssigt billede, der viser i forskellige retninger, hvad angår kønsforskelle. Ifølge Scott er der for social angst en ligelig kønsfordeling i England (2006:135), mens anden forskning fremhæver, hvordan flere piger beskriver sig selv som generte (Rubin, Coplan og Bowker 2013:157). Der er således et forskelligartet billede heraf, som afhænger af begrebsdefinitioner, kontekster og forskningsmetoder.

På en sådan måde fremstår en dobbelt afvigelse for drenge, der mistrives stille; i ikke bare at mistrives og afvige fra skolens krav, men også at afvige fra ens køn(s forventninger) i en bestemt måde at afvige og mistrives på. Dobbelttheden gælder også usynligheden, som både kendetegner selve mistrivselen, men hvor drengene så heller ikke kommer til syne gennem det diskursive filter, der synliggør mistrivselen. Dertil kommer konsekvenserne for drengenes selvsubjektivering i den manglende selvfortolkningsramme, der kan opstå i et sådant ingenmandsland.

En af de konsekvenser, Dalsgaard problematiserer ved underdiagnosticering er, at lidelsen får lov at eskalere (Dalsgaard 2019). Andre studier viser også større konsekvenser hos drenge med social tilbagetrækning, hvor de både lider mest (mål på kortisol), men også oplever større sociale konsekvenser som afvisning i skolen og ind i voksenlivet, hvor de i højere grad er ensomme og senere får karriere og ægteskab (Rubin, Coplan og Bowker 2013:158). Således indikeres den stilles mistrivsel gennem anden forskning at være sværere at bære for drenge – med uopdagetheden som potentiel forklaring.

Hvor drengene således kan få konsekvenser ved at blive overset, så kan pigerne blive over-set på en måde, hvor deres køn gøres til en risikogruppe i sig selv, fordi de eksempelvis er stille – og måske tilmed præstationsorienterede eller perfektionistiske.

Om end den stilles mistrivsel på mange måder overordnet italesættes igennem en kønsdiskurs, så fremkommer en sådan ikke i 1:1 tolkningen af eleverne, hvor velfærdsarbejderne omtaler enkelttilfælde uden at relatere det til deres køn. Der synes således at opstå en kønsneutralitet, *når*

---

<sup>32</sup> En interessant tendens er det her, at drengene bliver en smule mere diagnosticerede med angst som yngre (6-13 år), mens det derfra bliver piger, der i langt højere grad diagnosticeres. En sådan tendens påviser studiet som gældende for diagnoser generelt, hvor pigerne diagnosticeres betydeligt senere end drengene (Dalsgaard m.fl. 2020:159).

mistrivslen hos drengene erkendes (som i begge disse tilfælde skyldtes skolefraværet), mens det er i tolkningerne *op til*, der gøres blind for dem.

Til en afrunding, så kan sådanne analyser henføres til diskussionen om selve *skolens kønnethed*, hvor det tidligere har været problematiseret, hvorvidt skolen ikke rummer såkaldte drengede træk. Dette udtrykkes i, hvad professor ved KU, Karen Borgnakke, kalder skoleforskningens femininiseringsstese (Borgnakke 2006:6), som beror på, at uddannelsessystemet, der oprindeligt primært var for drenge, gradvist har skabt (for meget) plads til piger, hvorfor der i dette perspektiv fremstår en opfattelse af, at: *“Skolen i højere grad end tidligere er domineret af samværsformer og gøremål, der i vores kultur opfattes som kvindelige (pænhed, sidde stille, verbalisere sine følelser, finmotorisk arbejde”* (Niels Reinsholm 1991 i Borgnakke 2006:4).

Nu kan man således spørge, hvorvidt opkomsten af en ny stor og tilsyneladende piget skoleproblematik indikerer, at skolen nu har imødekommet/bekæmpet udgrænsningen af drenge i en sådan grad, at den igen udgrænser det feminine. Dette kan kobles til tidligere analyser af, hvordan ændringer i undervisningsstile og læringsmiljøer har skabt en forskydning i skolens udgrænsninger til den stille elev, som - hvis drenges mere udad-adfærd og pigers indad-samme skal tages for gode vare - også har en kønslig betydning, der forskyder udgrænsningen fra drenge til piger.

Der synes dog snarere, som det også fremgår af tidligere analyser heraf, at urolige elever også fortsat er et problem, igen at være tale om balancegange, hvor der udgrænses i begge ender af spektret – af både (de urolige) drenge og (de stille) piger.

Særligt interessant er det her, at dette også tilsyneladende sker med *forskellige konsekvenser*, hvor de kønslige udgrænsninger sker med omvendt fortegn i henholdsvis faglighed og trivsel. Således ses en paradoksal dynamik, hvor pigerne stadig, som det fremgår af PISA 2018, klarer sig fagligt bedre (Børne og undervisningsministeriet 2018), mens det samtidig er dem, der mistrives. Der synes altså at være tale om en skole, der stadig har pigerne i front i sin mest eksplicitte funktion om faglighed, men i højere grad udgrænser dem på trivselsparametre.

### 5.3.2. Mellem at kunne og vise (man kan)

Faglighed er en anden parameter, der empirisk kobles til den stilles mistrivsel på forskellige måder. I dette forhold er holdningerne delte, og dette afsnit viser derfor hovedsagligt et ikke-forhold

mellem faglighed og den stilles mistrivsel, som er omkredset af en *tvivl* om fagligheden blandt disse elever.

Hos en del af lærerne ses en empirisk tendens til at koble performative problematikker med faglig svaghed. En kobling, der optræder eksplicit, som hos en lærer(3) ved, at: *"De ligger nok lidt sådan i den lave ende fagligt. Det er i hvert fald dem, jeg har mødt"*, men også mere implicit – f.eks. i løsningen på problemet, som her hos en lærer(4): *"Nogle gange, når man har det der ejerskab.. noget man selv har valgt, man vil fordybe sig i.. så er det anderledes at fremlægge"* og *"Jeg har det jo med f.eks... jeg kan godt lide at lave sådan noget med.. f.eks. den her nye klasse, de skulle præsentere sig selv for mig (...) og det kan alle fremlægge.. uanset om den svageste eller den bedste kan"*. Herved ses en forståelse af, at sikkerhed i selve stoffet mindsker mistrivsel i formidlingen heraf. Dertil kommer italesættelser fra lærere, der selv kredser ind på faglige svaghed, når jeg spørger til det performative.

Forståelsen af, at den mundtlige formidling er et problem, hvis du ikke kan dit stof, italesættes også af en elev(2), der fortæller: *"Det er også i dansk f.eks.. det vidste jeg, at det var jeg rimelig dygtig til.. det var jeg aldrig nervøs for og rakte altid hånden op. Og der var jeg med, jeg var med i timerne. Men hvis der så var noget.. altså et fag, jeg ikke følte mig ligeså sikker i eller et fag, hvor jeg ikke kendte til alt.. så sagde jeg ikke ret meget"*. Det samme opleves af en anden elev(4) og hans lærer(6), som fortæller: *"De fag, du synes om, der kan jeg jo presse dig rigtig langt i. Men vi har haft det sådan, at bare jeg sagde ordet dansk, at så var det lige før.. Jeg kan se, du skal allerede have en vejtrækning (...) Det er, at når du føler, du har det godt med et fag, så kan jeg sådan set byde dig det.. alt. Men i de fag, hvor det er svært for dig, så bliver du enormt hurtigt presset"*. Eleven uddyber senere selv, hvordan det hænger sammen: *"Hvis der kom et eller andet stort projekt.. at nu skal jeg gøre det her, og det føler jeg ikke, jeg har magt over, eller hvad skal man sige. Jeg føler ikke, jeg har helt styr på, hvordan vi skal gøre det her projekt, så kan det selvfølgelig godt føles mere træls"*. I og med, at alle elever fortæller om gennemgående gode karakterer, så synes denne faglige svaghed at være et subjektivt anliggende, snarere end et udtryk for faglig svaghed efter institutionel måling.

Der er da også flere empiriske eksempler på, hvordan den stilles mistrivsel italesættes på en måde, hvor de ligeså godt kan være – eller netop hovedsageligt er – fagligt stærke. Den stilles mistrivsel vurderes da også af både flere af lærerne og gennemgående blandt PPR at høre til blandt fagligt

velfungerende elever, som hos en lærer(4): *"Men der er et par piger her, der er meget meget stille. Som egentlig ellers virker velfungerende. I: Og fagligt..? R: Ja, der tror jeg bestemt. Jajaja"*. En anden lærer(2) fortæller om en elev, at *"Hun var dygtig.. men hun viskede nærmest.. man kunne næsten ikke få noget ud af hende"*. PPR(1) fortæller ligeledes om fagligheden hos en elev, hun arbejdede med, at: *"Hun klarede det fint"*.

Tydeligst ses det blandt eleverne, at de gennemgående sig italesætter sig selv som enten godt med eller stærke fagligt. En elev(1) fortæller: *"Igen er det virkelig underligt, at jeg havde det sådan, for jeg var 'kendt' på årgangen (har jeg senere fået at vide) for mine kanon gode fremlæggelser og sikre.. så det ud.. præstationer"*, mens en anden elev(2) fortæller, at: *"Der var ikke nogen fag, jeg sådan var svag i. Jeg havde sådan rimelig styr på de fleste fag. Altså matematik var et fag, jeg virkelig ikke brød mig om, men jeg fik stadigvæk sådan ok karakterer"*.

For sådanne elever, der trods mistrivsel klarer sig fagligt godt, så kan den stilles mistrivsel som underbemærket og –prioriteret altså relateres til reelle politiske prioriteringer, hvor disse ikke (før skolefraværet indtræder) konflikter med skolens (hoved?)formål om faglige resultater.

Dertil italesættes et forhold med mistrivslen som årsag og faglige problemer (eller udtrykket heraf) konsekvensen. En lærer(2) italesætter, at: *"Det hænger som regel også sammen. At dem der havde nogle sociale ting, det var som regel også noget fagligt. Men der var mange, der havde faglige ting. Fagligt efterslæb"*, mens samme dialektik fremhæves af en elev(5), som fortæller, at han ikke kunne lære, fordi han havde det dårligt, og samtidig fik det dårligere af at skulle fremlægge eller bare være i fag, hvor han ikke kunne præstere fagligt. En anden elev(1) fortæller i højere grad om det udtryk, mistrivslen gav (udtryk af) faglig svaghed: *"I folkeskolen har jeg også været hæmmet og sikkert ikke fået de karakterer, jeg kunne have fået, hvis jeg ikke havde trukket mig så meget tilbage og ikke sagt noget i timerne - det er klart"*. Det samme ligger hos en lærer(5), der fortæller om, hvordan faglighedens udtryk og således den faglighed, skolen kan måle, øges med mental oprustning: *"Jeg kan jo så måle det på karakteren, at de går ud (...) fordi de har fået troen på, at de godt kan, og det er ikke fordi, de nødvendigvis er blevet bedre til engelsk. De har fået troen på, at angsten ikke blokerer"*.

Endeligt fremgår der slet ikke at være nogen sammenhæng mellem faglighed og den stilles mistrivsel, som kan komme hos både fagligt stærke og svage. Dette udtrykkes bl.a. af en lærer(5),

der siger: "Det er sådan hip som hap. Du kan godt have angst, selvom du er rigtig rigtig dygtig. Jeg har en elev på mit engelskhold nu, hvis mor er englænder, og han er så af åbenlyse årsager rigtig god til engelsk. Og han får 12, og det er bare perfekt. Han kan ikke fremlægge. Han kan ikke, han ryster, han kaster op. Og han har så høje forventninger til sig selv. Og så er der dem, som har rigtig svært ved engelsk, som har været vant til at gemme sig og ikke få sagt noget på engelsk og tænker; shit. Altså, så det kan være begge dele".

Selvom sammenhængen således italesættes på flere måder og uden overvægt af særlige tendenser, så er det interessant, at der igen er forskel mellem lærere og PPR, hvor PPR vurderer pågældende elever med et højt fagligt niveau, mens lærerne i højere grad kobler mistrivlsen med faglige problemer.

Én tolkning herpå kunne være, at det især er de fagligt dygtige, der træder frem i deres mistrivsel hos PPR, fordi det her er lettere at udskille mistrivlsen: at performative problemer ikke bare er faglig svaghed. En anden tolkning, der så kan forklare, hvorfor lærerne i højere grad kobler sig på faglige problemer, er, at lærerne misforstår de faglige evner, fordi disse ikke kommer til udtryk på den måde, skolen lægger op til - hvorved koblingen mellem den stilles mistrivsel og faglig kunnen kan være udtryk for, at bestemte elevers faglighed undervurderes. Alt andet lige fremstår en gennemgående tvetydighed mellem at kunne og vise (man kan).

Endeligt kan denne tvetydighed ses i lyset af Sundhedsstyrelsens opgørelse af, at personer med forholdsvis alvorlig angst har en statistisk sammenhæng med et lavere uddannelsesniveau (Sundhedsstyrelsen 2015:196). Et sådant forhold kan gennem skolens fortælling både ses i direkte forlængelse af koblingen af angst og faglig svaghed, men ligeledes som konsekvens af, at angste ikke kan performe deres faglighed, som det også fremgår her – eller i det hele taget rumme skolen (og/eller uddannelsessystemet), som det også fremgår af tidligere analyser.

Anden forskning internationalt peger på, at social tilbagetrækkethed i skolen hænger sammen med manglende faglige kompetencer, bl.a. fordi deltagelsen er en vigtig komponent i at nå læringsmål. Der fremgår dog også en undervurdering fra lærerne af stille elevers faglige evner (og engagement), men ligeledes vurderer pågældende elever selv deres faglige evner som dårligere. Gennemgående diskuteres det altså også inden for forskningen, om de faglige evner svækkes af performativ stress eller denne kommer sig af et underskud af kompetencer (Rubin, Coplan og Bowker 2013:156).

### 5.3.3. De privilegerede problembærere

Social klasse fremstår i anden forskning som omdrejningspunkt for at forstå trivselsforskelle i skolen, og ifølge Skolebørnsundersøgelsen har der længe været stærk dokumentation af, at mental sundhed er proportionelt faldende med forældrenes socioøkonomiske position (Skolebørnsundersøgelsen 2018:46). Dette forholder sig på mange måder anderledes, hvad angår fremtrædelsen af den stilles mistrivsel i skolen, hvor der, som jeg følgelig vil argumentere for, i højere grad italesættes en kobling til de såkaldt ressourcestærke.

Den stilles mistrivsel italesættes gennemgående som enten uafhængig af social baggrund, som PPR(3) udtrykker: *"De kan komme fra hjem hvor forældrene underviser på universitetet, og de har gode sociale vilkår. De kan også komme fra hjem, hvor far har siddet i fængsel og moderen er alene og de har dårlige sociale vilkår"*, eller ved sin placering hos netop "de ressourcestærke", som en PPR(2) siger: *"Altså, hvis jeg skal tænke på, hvad jeg har mødt, så har det faktisk været primært ressourcestærke forældre"* og en lærer(5) *"Nogle, hvor man kan sige, at de kommer fra en perfekt baggrund, har en perfekt opbyggende familie, de har rigtig mange ressourcer"* og *"Som har nogle måske lidt stærke forældre, som har travl med karriere og job"*.

Når de privilegerede tales frem, så sættes de direkte op mod mere udsatte familier som hos en lærer(5): *"Jeg oplever, at de elever, jeg har, der kommer fra en belastet, og som har sværere kår i livet, er 20 gange stærkere end dem, der har et rigtig stærkt netværk"* og det samme direkte i de performative problemer hos en anden lærer(2): *"Så havde jeg også en 7. klasse, som havde lidt flere problemer, lidt flere elever fra svære baggrunde, og der var lidt mere villighed til at tale i klassen. Der var ikke den samme usikkerhed"*.

Når mistrivselens tilknytning til de privilegerede fremstilles i modsætning til de mere udsatte, så kan det betragtes i samstem med diskursen om de sårbare og ikke-robuste børn (der med afsæt i de udsatte stilles op mod de mere "hærdede" eller robuste), hvor den privilegerede sociale klasse en særlig (forældre)kultur, som virker fordrende for den stilles mistrivsel. Dette udtrykker en PPR(1) i, at: *"Vi har nogle forældre, som har virkelig svært ved at sætte nogle krav, og hvis barnet siger, det ikke vil i skole, får barnet lov til det (...) det er måske mere en opgave-sag; opdragelse og hvordan man går til sit barn. Vi har de her forældretyper i dag, som er meget eftergivende, så, hvis han ikke vil, så skal han da ikke. Altså på den måde have svært ved at sige; Du skal"*.

Andre studier viser samme forklaring, hvor særligt en overbeskyttende forældrestil ikke giver børnene kapacitet til at håndtere angstprovokerende situationer, men fremhæver også modsat kontrol, kritik og manglende opbakning til børnene som årsag (Inam, Mahjabeen og Abiodullah 2017:33-37).

Forældrestilen sættes også i spil omkring den stilles mistrivsel, når bestemte klassebestemte forældretyper og den opdragelse, de står for, italesættes gennem problematiseringen. Dette knytter sig særligt til håndteringen af allerede opstået mistrivsel, og når mistrivsel fører til skolefravær, hvor PPR(2) taler om forældre, hvor: *"Barnet for lov til at trække sig, og man for bygget denne her.. de her undvigelsesstrategier.. op sammen med barnet, hvor det ikke nødvendigvis er det, man sådan skal, men i et forsøg på og være der for barnet og give barnet omsorg. Så får barnet egentlig lov til at trække sig mere mere mere og mere, og det er netop en ond spiral, hvor det så bliver sindsygt svært overhovedet at skulle melde sig på banen igen i skolearbejdet eller komme tilbage i en klasse, hvis man har været meget væk"*. Her er det også en gennemgående fortælling, at ressourcestærke forældre handler udenom skolen, og som PPR(3) udtrykker: *"De forældre, som er veluddannede. Det barns intervention sker uden mit ønske. De tager det selv på deres egen hånd, end de familier som har det svært (...) Hvis de ikke kan lide lugten i bageriet, de finder en anden i stedet. (...) Jeg har oplevet, at dem, der har ressourcer, de intervenerer på en anden måde. De tager meget i deres egen hånd. De betaler til en privat praktiserende. De flytter deres børn"*. Denne større egenrådighed, der opleves hos de ressourcestærke, bliver italesat som en fastholdelse eller ekspedering af mistrivselen, som spiller sammen med det eftergivende og (over)beskyttende. En PPR(2) siger: *"Faktisk der, hvor det er det største problem, det er i ressourcestærke familier, fordi der er det ofte.. der har de allerede været inde og lave nogle ting med lærerne og snakke med lærerne. Der er blevet skabt nogle meninger omkring; så gør vi sådan her, og vi passer på hende der, og så er hun ikke lige med der. Altså, der er allerede en masse strategier, hvor vi i PPR ikke bliver kaldt på, fordi så bliver det løst, men hvor man kan sige, at på den lange bane, så bliver der flere og flere undvigelsesstrategier, fordi de først har fået lov til ligesom og blive dominerende (...) Hvorimod de familier, hvor der ikke er så meget ressource, hvor de ikke er så ressourcestærke, der kommer vi tidligere ind i forløbet"*. PPR(2) oplever her at kunne gøre en større indsats hos elever, hvis forældrene har færre ressourcer, fordi de så inddrages i tide: *"Hvis lærerne har været ved at nå ind til nogle forældre, og de kan se et barns mistrivsel, så syntes jeg i højere grad, at vi bliver kaldt på"*.



Det samme siger en anden PPR(3), der også ser forældreressourcer som en hindring for at stoppe mistrivlsen: *"I dag bliver det ikke fanget med det samme. Forældrene vil gerne selv være psykolog, pædagog eller lærer. Forældrene vil så gerne gå alene med det. Så lang tid de er væk fra skolen, så meget sværere bliver det at få dem ind igen"*. Det er således ved særligt egenrådigheden hos privilegerede familier, at håndteringen af den stilles mistrivsel italesættes som afsæt for skolevægring.

Hvorfor de ressourcestærke forældre selv søger at håndtere deres barns mistrivsel uden om skolen forklares bl.a. i, at disse søger at undgå stigmatisering. PPR(2) siger følgende om, hvorvidt frygt for stigmatisering i inddragelsen af PPR holder forældre tilbage: *"Det tænker jeg, at der for nogle.. at nogle forældre gerne vil undgå det. Jeg har oplevet, at der kommer forældre helt nedbrudt, der har været ved børnelæger i lang tid og selv har forsøgt og læst samtlige ting om alt muligt, og hvor det er allersidste nødvej, at nu må vi kalde på PPR. Sikkert fordi der er en følelse af, at nu giver vi fortabt, eller nu skal kommunen ind over. En angst for, hvad det medfører det, og hvordan bliver vi kigget på her?"*. Således fremhæves det altså, at ressourcestærke forældre søger hjælp uden for skolen, hvilken kan tolkes sådan, at det i højere grad ville være de resourcesvage, der var i PPR, hvorved gruppen af ressource stærke reelt ville være større, end skolen ser.

Modsat italesættes det også, at (andre) ressourcestærke forældre er bedre til at gøre opmærksom på deres usynlige børn og kæmpe sig ind i systemet – også PPR- hvilket taler i modsatte retning, hvor de ressourcestærke i så fald skulle være overrepræsenterede i, hvad skolen ser. Skolens italesættelser af dette forhold peger således i forskellig retning.

I anden forskning fremstilles begge perspektiver i middelklassens søgen hjælp ved deres børns mistrivsel af professor ved Oxford Universitet, Sally Tomlinson (2012) sådan, at middelklassens tidligere skam over stigmatisering nu går i en anden retning, hvor: *"Now the middle classes and aspirant parents increasing claim classification, funding and resourcing for children who are unlikely to achieve in competitive market-driven school systems. The needs of parents, for their children to be resourced on the basis of medical or therapeutic 'diagnosis'"* (Tomlinson 2012:267).

Dette samstemmer altså med, hvad der også fremgår her, hvor ressourcestærke forældre søger hjælp - men tilføjer, at de i højere grad end de resourcesvage gør det uden for skolen. Det er derfor en teoretisk problematisering, hvorvidt det er en særligt privilegeret gruppe børn, der mistrives

stille, eller om mistrivslens blot får dette udtryk, fordi – som Tomlinson argumenterer for – at det særligt er dem, der opsøger hjælp og derved synliggøres for skolen.

Her kan tidligere analyser argumentere for Tomlinsons forskydning i relation til netop den stilles mistrivsel, fordi den i sin samstemmighed med ”det gode” ikke giver samme negative associationer (og dermed forældrestigmatisering), som det har været udtrykt i henhold til udad reagerende mistrivsel og f.eks. diskursen om ADHD som ”diagnosen for den dårlige opdragelse”.

Med en privilegeret social klasse som ligeværdige – eller ligefrem udprægede – problembærere udfordres således andre undersøgelser, der peger på, at skolen favoriserer middelklassesbaggrund (Øland 2007, Gilliam 2010, Gilliam og Guløv 2012, Brodersen 2018), men også mange års skolebørnsundersøgelser, der peger på, at mental sundhed er proportionelt faldende med forældrenes socioøkonomiske position (Skolebørnsundersøgelsen 2018:46). Herværende empiri bærer altså i højere grad præg af en middelklasses-kritik – eller måske nærmere en bredere samfundskritik gennem netop middelklassen.

De empiriske tendenser, hvor den stilles mistrivsel (også) rammer ressourcestærke, kan endvidere ses i forlængelse af den sociale udligning, der fremgår af den nyeste Skolebørnsundersøgelse. Heri fremhæver de et udefineret dansk studie, som viser en vigende social ulighed de seneste år, og samtidig er sociale skel på flere måder udvisket i deres egen undersøgelse, hvor laveste og mellemste socialgruppe er lig hinanden på parametre af trivsel som selvværd, livstilfredshed og skoletrivsel. Her er den stigende lighed i mistrivsel ikke grundet en faldende sådan den laveste, men derimod en stigning hos den mellemste sociale klasse (mens den øverste sociale klasse forstsat fremstår større trivsel) (Skolebørnsundersøgelsen 2018:51,138).

Placeringen af den stilles mistrivsel hos de ressourcestærke stiller også spørgsmålet om, hvordan dette farver mistrivslens udtryk og således konstitueringen af den. I dette spørgsmål griber jeg som eksempel i, hvordan *skolevægring* vedvarende bliver italesat i forbindelse med den stilles mistrivsel – og jeg undres over, hvordan skolefraværet får en sådan betegnelse. Én forklaring kunne her være den stigende psykiatisering generelt, som bl.a. Brinkmann taler om, hvor afvigelse og mistrivsel i højere grad forstås i et diagnostisk sprog (Brinkmann 2010). Denne tolkning udfordres af, hvordan diagnoser ellers udsættes for kritik af velfærdsarbejderne, men også, at jeg samtidig ser i de udsatte

boligområder, hvordan fraværet også forklares som manglende forældreansvar, som det fremgår af regeringens "Ét Danmark uden parallelsamfund. Ingen ghettoer i 2030" (Regeringen 2018:27).

Marianne Brodersen finder de to typer af skolefravær tilbage i 1970'erne, hvor hun identificerer to typer af fortællinger om skolefravær, som hhv. pjæk og skolefobi, der allerede der knytter sig til hver sin forældretype. Hvor underklasseforældre beskrives gennem ligegyldighed og manglende vilje og evne, så finder hun også der middelklasseskritikken af den overbeskyttende og forkælende forældrestil (Brodersen 2018:170-71). Sondringen er således ikke ny, men som det fremgår af mine respondenteres italesættelser heraf, så er skolevægringen "oppe i tiden" – og altså også den betegnelse, der bruges om netop den stilles mistrivsel.

Når det, at børn ikke kommer i skole, kan forstås med så forskellige begreber – og særligt, hvorfor det lige er skolevægringen, der sættes i spil ift. netop den stilles mistrivsel - så henfører jeg dette til den stilles mistrivsels kobling til de privilegerede (som også var der, Brodersen identificerede skolefobien). Her er det samme gruppe, som normalt håndhæver de moralske domme, der pludselig har "deres egne" (bredt forstået) som genstand for problematisering, hvilket antageligt gør det vanskeligt at pege pilen mod forældrene på samme måde som mod "de andre". Et sådant perspektiv, der træder tydeligst frem gennem skolevægringen, kan bredes ud til resten af den stilles mistrivsel og stille spørgsmål ved, hvad der sker med muligheden for problematisering, når det ikke er "den andens", men vennernes, naboens, kollegaens eller egne børn; hvordan det overhovedet er muligt at andetgøre sig selv og sine egne, når man ikke kan konstruere den anden i netop modsætningsforholdet. Her kan også både accepten og særligt normaliseringsdiskursen betragtes som et udtryk for, at det netop er de normale (majoriteten), der tales om, hvorfor mistrivselen også (til dels) er udtryk for normalitet.

Dertil flyttes fokus gennem det (ikke officielt, men alligevel) diagnostiske udtryk i eksempelvis skolevægringen, som Tomlinson også fremhæver, til en udefrakommende frelse (Tomlinson 2012:267), hvor den stilles mistrivsel bliver noget både eksternt og behandleligt, som (til dels) fratager ansvar, men i stedet for kalder på sympati og hjælp. For at blive i det konkrete eksempel med skolevægring, så følger der altså anderledes konsekvenser ved en sådan betegnelse, der i højere grad kalder på hjælp, end ved de forældre- og (sub)kulturelt rettede diskurser, hvor de socialt

udsattes skolefravær søges håndteret gennem en skærpelse af forældreansvaret, samt økonomisk straf i forældrepålæg og mistede børnepenge (Regeringen 2018:27).

#### 5.3.4. Hvem skolen ser - gennem de store fortællinger

Gennem ovenstående afsnit har jeg betragtet den stilles mistrivsel gennem problemgruppen og dennes karakteristika og udfoldet, hvad disse bredere diskurser om køn, faglighed og klasse giver blik for, når de virker omkring og sammen med den diskursive konstituering af et mere konkret fænomen som den stilles mistrivsel. Jeg vil i det følgende slutte af med at samle kategorierne som én gruppe og se på, hvad kombinationen heraf kan fortælle om mistrivslens konstituering.

Ligesom selve den stilles mistrivsel som problem kan betragtes i samstem med den socialitet, som skolen ønsker at fremme, så er også gruppen, til hvem mistrivslens knyttes, på mange måder samstemmende med den gruppe, som skolen traditionelt set antages at privilegere; det værende både pigerne, de fagligt stærke og middelklassen. En lærer(5) sammenfatter dét, som – med variationer og afstikkere - har været et gennemgående billede af problemgruppen som: *”Sådan nogle piger, som er pligtopfyldende og gerne vil gøre det bedste, og som har nogle måske lidt stærke forældre, som har travlt med karriere og job”*. Således kan den stilles mistrivsel skrives frem som hørende til blandt *”the unusual suspects”*; hos den fagligt kompetente middelklassens pige– og således ikke et typisk sted for problematisering.

Dette vender altså om på den traditionelt forståede problemgruppe, som af bl.a. Laura Gilliam er beskrevet som drenge af lavere social klasse ofte med indvandrerbaggrund (Gilliam 2010), men kan også betragtes i modsætning til ADHD'en, som på mange måder er en kategorisering af ikke bare mere typisk problemadfærd, men som hørende til hos en i forvejen mere problematiseret gruppe. Således fremstår et paradoks mellem forskning i skolen som monopoliseret af den etnisk danske middelklasse, hvor særligt pigerne tilsvarende sådanne idealer (Gilliam 2010:161) og gruppen, der mistrives i den.

Igen gennem afsnittet er jeg kommet det nærmere, hvorvidt og hvordan en sådan problemgruppe er en faktor i selve problemkonstitueringen; hvordan den sociale perception af den stilles mistrivsel kan hænge sammen med de mere grundlæggende kategorier hos problemgruppen, som farver det afvigende udtryk. Heri udvides konstitueringen af den stilles mistrivsel yderligere; til ikke blot

konstitueres ift. "sig selv" og sin kontekst (som i de to foregående afsnit), men ift. mere overordnede og implicitte diskurser som køn, klasse og faglighed.

Et sidste teoretisk perspektiv, jeg vil anlægge på de empiriske tendenser omkring problemgruppen, kommer fra professor ved Birmingham Universitet, David Gilborn, som har forsket i, hvordan sorte elever i lavere grad diagnosticeres med ordblindhed, fordi de faglige forventninger til dem som udgangspunkt er lavere (Gilborn 2017).

Gennem Gilborn kan den stilles mistrivsel placeres hos "the unusual suspects" tolkes sådan, at mistrivslens placering dér blot er *udtrykket af den*, fordi man ikke på samme måde opdager mistrivsel andre steder, hvor forventningerne til generel tilpasning til skolen er lavere. Gilborn giver her en teoretisk betragtning af, at netop "den gode elev" lettere bliver opdaget i skolen, fordi de afviger fra *deres gruppes* forventelige adfærd, mens afvigelse hos en mere traditionel problemgruppe netop er forventelig og derfor ikke stikker ud. Dette taler således for, at netop the unusual suspects i højere grad opdages som problem, fordi de er forventeligt inkluderet og i trivsel (Gilborn 2017).

Således har jeg gennem afsnittet vist, hvordan bredere "gamle" diskurser er med til at konstituere nye diskursive fænomener som den stilles mistrivsel, men ligeledes, hvordan nye fænomener kan rykke ved makrodiskurserne og eksempelvis skabe nye kritiske fortællinger om køn og klasse.

## Kapitel 6: Intervenerende balancer i et grænseland

I analysens anden del fokuserer jeg på *interventionen* over for den stilles mistrivsel og altså den del af pædagogikken, som søger mere målrettet at (gen)tilpasse pågældende elever, der falder uden for socialitetens norm. Dette gør jeg med teoretisk afsæt i, hvordan det sociale reorganiseres gennem bedringen af dem, som mistrives, hvor jeg afsøger det diskursive grundlag for de pædagogiske handlinger, når adfærdsledelsen træder mere eksplicit frem i løsningen af et defineret problem (Foucault 1971:100-101). Således afsøger jeg et pædagogisk arbejde, der forvaltes mellem omsorgen for børn, der mistrives, og kravet om social tilpasning.

Her bygger jeg videre på de foregående analyser af konstitueringen af den stilles mistrivsel som problem, hvor problematiseringen såvel som dennes normative grundlag har givet velfærdsarbejdet og pædagogikken sit afsæt for intervention. Her trækker jeg på de tidligere analyser af henholdsvis, hvordan den stilles mistrivsel betragtes som problem og den tilstræbte socialitet/elev ud fra en antagelse om, at velfærdsarbejde og pædagogik udspiller sig i netop bevægelsen fra problem til ideal og fra afvigelse til tilpasning. Den stilles mistrivsel fremstår gennem de foregående analyser mere håndterbare i, hvori problemet består, og er på vej mod noget nærmere bestemt. De to analysedele skal således ses i en gensidighed, hvor jeg nu indkredser og udfolder de pædagogiske interventioner, der følger problematiseringen.

I denne del af analysen handler det også om balancer; om interventionen, der pædagogisk skal balanceres i det grænseland, konstitueringen indikerede: mellem det, eleverne er, og det, de skal. Dette behandler jeg ved først at skitsere interventionens udgangspunkt som "*Elevers tilpasning i et grænseland*", som den udspiller sig med fokus på den enkelte mellem værende og ønskede. Derefter fremdrager jeg, hvad jeg ser som de gennemgående pædagogikker i interventionen mod den stilles mistrivsel, der samles i "*Balancerende interventioner mellem at være og skulle*", hvorunder der ligger henholdsvis *det ledende relationsarbejde* og *tilpasningsbalancen*, som knytter sig til ledelsen af elevens henholdsvis tale- og handlerum. I de efterfølgende afsnit udfolder jeg forudsætningerne for interventionen i de diskursive betragtninger af først velfærdsarbejdet/-eren og siden eleven, der ligger heri. Her følger jeg velfærdsarbejdets balance i en indsats, der fremstår "*Intuitivt, affektivt 1:1 – med latente statstilknytninger*", hvor jeg indkredser velfærdsarbejdets individualiserede diskurs og dennes implicitte kobling til staten, mens jeg efterfølgende udfolder de betragtninger af eleven og dennes tilpasning, som ligger i balancer og bevægelser "*Fra at være til at mangle til at kunne*".

Gennem disse afsnit udledes og udfoldes, hvad der karakteriserer den pædagogik, der tales frem omkring den stilles mistrivsel, i sine diskursive konstitueringer. Herved søger jeg at komme bag om pædagogikken gennem de diskurser, der former og legitimerer den; en måde at betragte den del af velfærdsarbejdet, der ikke (nødvendigtvis) er bevidst og/eller tilsigtet (Foucault 2002:10).

Dette gør jeg med empirisk afsæt og grund i *hvordan, hvorfor og på hvilke præmisser*, der interverneres. Analytisk kredser jeg særligt om forholdet mellem stat, elev og skole i intervention, som jeg teoretisk har antaget det i en sammenhæng, hvor skolen er mellemlidende for statslig tilpasning. Her udbygger jeg altså skolens normaliserende funktion og udfolder, hvordan skolen gennem pædagogikken kan lede den stilles mistrivsel mod social tilpasning og derigennem regulere socialitet (og normalitet) (Foucault 2002:11,14).

Det foucaultske perspektiv, som også vil være gennemgående for denne del af analysen, supplerer jeg særligt med Tess Lea (2008,2012), som afdækker centrale blinde punkter, som Foucault har for de empiriske fund. Gennem en sådan teoribygning bliver det muligt at analysere velfærdsstatslig og pædagogisk adfærdsledelse i en empiri, hvor interventionen på mange måder fremstår som personligt drevet. Således er en del af analysens fokus bestemt a priori teoretisk af den metateoretiske ramme, mens empirien har bestemt, hvornår andet og mere er sat i spil.

## 6.1 Elevens tilpasning i et grænseland

Først vil jeg skrive interventionen frem, som den fremstod i sine forudsætninger og udgangspunkter; i sit fokus på eleven og udspillende sig i grænselandet mellem det værende og ønskede.

### 6.1.1 Med eleven som udgangspunkt

Hvor der i diskurserne omkring mistrivslens op- og beståen er en empirisk ligevægt mellem eleven selv og det sociale miljø omkring dem, så italesætter velfærdsarbejderne overvejende interventionen mod den stilles mistrivsel med udgangspunkt i eleven; hvordan denne kan få det bedre i og tilpasses det sociale, som det er. Dette fremstår ikke som et eksplicit valg, men som en naturliggjort selvfølge, og selvom der sideløbende tales en miljørettet (mod)diskurs frem af PPR, så gribes der i elevfokusset, når faktiske interventioner italesættes. Heraf fremgår altså en individualisering af social tilpasning, som bliver et spørgsmål om, hvordan den enkelte elev bliver i stand til at tilpasse sig (Østergaard 2005:155-64).

Interventionen over for eleven, som altså er den mest udprægede empiriske tendens, tager jeg derfor med videre i analysen, og det vil være den, jeg udfolder gennem kapitlet. Først vil jeg dog følge til dørs, hvordan miljøet også- om end i betydeligt mindre omfang- italesættes som mål for intervention. Selvom PPR også taler mest om, hvordan der intervenseres mod eleven selv, så taler de også eksplicit om en forskydning fra eleven til miljøet, som en PPR(2) mener har flyttet sig *"Fra, at have et fokus på individet og barnet som ligesom problembærer, eller er det her vi skal fikse, til at kigge på familiedynamikker og ligesom at tage omgivelser med ind, i forhold til, hvordan vi skaber ændringer for et barn, fordi at de her systemiske perspektiver er kommet meget mere ind på banen, og det her med at vi jo agerer ud fra, hvordan vi bliver mødt og hvordan andre agerer, og i en stor sammenhæng"*. Herved sigtes der mod *"At nå til at skabe nogle andre rammer eller nogle andre handlemuligheder for de her børn"*, hvor: *"Vi skal prøve at skabe nogle ændringer her i miljøet. Vi skal prøve alt muligt, fordi de virker til at være reaktioner på noget af det, der foregår"*.

En anden måde, miljøet inddrages på, er, når dette medtages som faktor i interventionen mod eleven, hvor en anden PPR(1) siger, at: *"Jeg oplever at, der hvor vi kan gøre en forskel ift. at udvikle på det der, det er i nogle klassekulturer, der er trygge. Nogle veludviklede gode klassekulturer, hvor man ikke peger fingre af hinanden, og hvor der er plads til alle (...) og det fungerer de steder, hvor klassekulturen er god.. hvor der er plads.. hvor der bliver bakket op.. og hvor lærerne og personalet ligesom sådan har gode relationer til eleverne. Det er nærmest umuligt at behandle social angst eller præstationsangst, eller hvad det nu måtte være, i et utrygt miljø"*. Således ses en mere dynamisk italesættelse af samspillet mellem elev og miljø, hvor miljøet erkendes i sin betydning, mens eleven stadig er fokus for interventionen som det, der intervenseres imod.

PPRs dobbelte fokus kan ved inddragelsen af professionernes funktioner ses i relation til PPRs tiltagende rolle som understøttende og konsultative for inklusionen, som ligger sideløbende med deres 1:1 arbejde med eleven (Dansk psykologforening.dk 2020). Her kan lærernes italesættelser af deres opgave som klassen, der skal fungere, og deraf elevens evne til at indgå i fællesskabet som central forudsætning for elevrollen, forklare deres fokus på individuel tilpasning.

Når PPR og lærerne samarbejder om interventionen, så italesætter PPR selv, hvordan de kigger på rammerne, mens lærerne har fokus på eleven. Dette italesættes både som supplerende, men også gennem konflikter, som af en PPR(1): *"Nogle gange, så føler jeg, vi arbejder mod forskellige mål (...)*



*Så føler jeg, de arbejder på, at jeg skal gøre noget.. enten fixe barnet, eller jeg skal tage det væk". Dette henfører hun til en kamp om ressourcer, hvor: "Jeg oplever, at lærere og pædagoger er pressede. Altså de har ikke den tid, de egentlig føler, de har behov for, for at løse deres opgaver.. på en god måde. Og det er rigtigt frustrerende. Og det betyder, at de har det helt op til næsetippen.. er bare fyldt op af frustration. Og den lille mængde overskud, der så er tilbage over næsen, den skal de bruge på de faglige mål. Den skal de bruge på at opfylde de der mere formelle krav på en eller anden måde. Så nogle gange, skal der ikke særligt meget til for at vælte læsset. Og så bliver det meget sådan; Jamen det kan vi ikke. Vi har prøvet alt. Og så bliver det jo op til barnet at ændre sig". Hun holder altså kritikken strukturelt og begrundet interventionens fokus på eleven med at: "De har ikke tid til det, som det egentlig kræver. Det er ikke fordi de ikke har kompetencen. Men der er ikke sat ressourcer af til den der følelsesmæssige førstehjælp".*

En sådan problematik, hvor lærerne ikke har tilstrækkeligt tid til at håndtere mistrivelsesproblematikker, fremstår ikke hos lærerne selv, der gennemgående italesætter, at de har et sådant fokus, og en lærer(3) udtaler sig ligeledes specifikt om samarbejdet med PPR: "Jamen, vi får jo at vide, hvad der kunne være godt.. og så forsøger vi at efterleve det".

Alt andet lige, så fremstår den miljørettede intervention kun sporadisk i forhold til italesættelserne af *at* og *hvorfor*, der skal interveneres mod *eleven selv* - om end dette aldrig fremstår som et eksplicit til- og fravalg, men blot tages som forudsætning. Jeg følger derfor herfra elevsporet, da dette empirisk blev italesat og udfoldet langt mest.

### 6.1.2 Intervention i et grænseland

Det elevfokus, der nu er afsat for resten af analysen, vil jeg i det følgende skrive frem, som det udspiller sig i et grænseland mellem det, eleven er, og det, eleven skal blive. Her tager jeg tråden op fra første del af analysen og sætter fokus på, hvordan det grænseland, hvori den stilles mistrivsel udspiller sig som problem, også bliver et grænseland for interventionen. Dette gør jeg ved at fremdrage, hvordan interventionen balanceres mellem accepten (af det, der tales om som normale følelser) og en forbedring (med skolens normative strømme og forudsætninger).

Spørgsmålet om hvorvidt og i hvilken grad, der skal interveneres mod den stilles mistrivsel, svæver empirisk mellem en konstaterende tilgang til dem, som de er, men stadig som en pædagogisk

opgave at intervenere mod. Heri ligger altså en forlængelse af samme tvetydighed i den moralske grænsedragning, hvor stilheden er både accepteret og kontinuerligt problematiseret.

Når talen falder på, hvad der faktisk siges og gøres, så fremstår interventionstanken tydeligere, end når der spørges direkte til tankerne om den. Her fremstår interventionen i et spænd mellem gennemgående interventioner, hvor eksempelvis en lærer(6) siger, at *"Vi har måttet arbejde med hele Sørensen personlighed"* til de små, hvor eleven(3) *"Skal række hånden mere op"*.

Sideløbende bliver det vedvarende eksPLICIT pointeret, at man ikke (helt) kan fjerne den stilles mistrivsel og/eller ændre eleven, mens der ligeså gennemgående fremstår en selvfølgelighed i, at der alligevel må gøres noget. En lærer(4) siger eksempelvis, at: *"Man behøver jo heller ikke lede efter årsager; hvorfor er du stille. Men mere måder og værktøjer. Hvad er det for nogle værktøjer, du skal have?"* og indikerer således, at der alt andet lige må arbejdes med stilheden.

Her bliver verbaliteten et mere implicit ideal, der arbejdes hen imod, hvor en lærer(5) også illustrerer et sådant implicit normativt forhold med: *"Fordi hvis man er genert og vant til at være den i klassen, der ikke siger noget (...) der skal noget andet til, før ens adfærd ændres. Andet end man siger, man bare vil være bedre"*. Der er således "bedre" måder at være på end ikke at sige noget, som der kan arbejdes hen imod.

Interventionsbehovet sker således på en tvetydig måde, hvor det gang på gang fremhæves, at det er ok at være, som man er - med en erkendelse af, at: *"Den personlighed, som den enkelte elev er udstyret med, den er svær at ændre"* (lærer(5)). Dette imens interventionsønsket stadig ligger implicit, som det fremgår af lærerens efterfølgende sætning: *"Med mindre det kommer indefra"*, hvori der ligger en latent forhåbning om alligevel at kunne ændre noget. Lærer(6) udtrykker et lignende forhold om sin elev(5), hvor: *"Vi skal jo heller ikke sådan vende fuldstændig rundt. Vi skal have respekt for den, du er som menneske"*, og hvordan han stadig skal blive mere social: *"Det er vi i gang med at ændre på. Ikke fordi du skal laves om som menneske"*.

Den stille elev er således afsæt for en både tvetydig og implicit fordring på intervention, hvor der – på trods af accepten heraf - må gøres noget: *"Nu er du jo ikke den, der taler mest. Vi kan ikke lave dig om. Men hvad kan vi stille op?"*, som en lærer(4) udtrykte det; det var måske sigende for den måde, som problematikken blev betragtet på i dette grænseland.

Når Susie Scott beskriver genertheden som indhyllet i en transformationsdiskurs, hvori der ligger en latent forhåbning om at kunne undgå, kurere og udrydde disse træk (Scott 2006), så fremstår der altså her snarere en eksplicit diskurs om det modsatte og altså både accept og konstatering, men samtidig en implicit og konsekvent underliggende diskurs af hierarkisering og interventionsbehov.

I dette grænseland balanceres de pædagogiske interventioner imellem på den ene side, hvad eleven allerede er, kan og ikke kan, og på den anden side, hvor skolen gerne vil hen med sine elever, og hvad man så kan og skal intervenere imod. Dette vil jeg i det følgende afsnit udfolde gennem den pædagogiske balancerende mellem at være og at skulle.

## 6.2. Balancerende interventioner mellem at være og skulle

Når de pædagogiske interventioner tales frem, så sker det som en ledelse gennem balancer; mellem det, eleven "er" i sine individuelle dispositioner (som de tales frem som bl.a. bestemte personligheder) og skolens krav og ønsker, som de fremgår af tidligere analyser heraf. Dette forhold mellem at være (individuel) og at skulle (kollektiv) antager jeg som en basal pædagogisk og skolemæssig problemstilling, hvor den enkeltes forudsætninger altid er en faktor for skolemæssig tilpasning, som kontinuerligt søges imødekommet. Jeg vil derfor afsøge særtrækkene for denne balancerende i forhold til netop den stilles mistrivsel.

Balancerende fremstilles og diskuteres gennem tosidetheden i Foucaults magtbegreb; mellem den adfærdsledelse, der leder mod basal tilpasning (og herunder giver eleven mulighed for social deltagelse) og på den anden side kritikken af, hvordan denne sker i relation til individets egen frihed og selvbestemmelse (Foucault 2007, Dean og Villadsen 2012).

Afsnittet berammes og todeles teoretisk gennem Foucault i, hvordan der pædagogisk skabes henholdsvis tænke- og handlerum for eleven (Foucault 2002:215); hvordan eleven får henholdsvis mulighed for *at tale* om sig selv, sin mistrivsel og forbedring og mulighed for *at handle* (eller i dette tilfælde snarere ikke-handle) i sin mistrivsel. Dette afsøger jeg gennem det, jeg empirisk identificerer som to gennemgående pædagogiske interventioner; "*Det lede(n)de relations arbejde*" og "*tilpasningsbalancen*", som knytter sig til henholdsvis talen og handlingen<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Jeg ønsker ikke her at gå dybere ind i de konkrete styringsteknologier, men fokuserer på *de diskursive legitimeringer* af en sådan pædagogisk tilgang.

### 6.2.1. Det lede(n)de relationsarbejde; fra at skulle til at ville

I gennem det, jeg kalder det lede(n)de relationsarbejde, indkredser jeg ledelse og selvledelse, hvor jeg søger at fremdrage, hvordan den stilles mistrivsel ledes gennem relationen med læreren, når denne rammesætter talen for eleven. Overskriftens udformning skal her forstås sådan, at ledelsen har en dobbelthed, hvor relationsarbejdet er både overordnet *ledet*, da magt og diskurs gennemstrømmer hele interaktionen (Foucault 1982), men også asymmetrisk *ledende*, fordi velfærdsarbejderen befinder sig i en anden strukturel position end eleven (Ball 2017:17).

Gennem afsnittet oparbejder jeg empirisk, hvordan relationen italesættes som pædagogisk redskab, mens jeg i den teoretiske udfoldelse trækker teoretisk på Foucaults governmentalitybegreb og supplerer med skolespecifikke omformninger heraf fra særligt Krejsler.

I det pædagogiske arbejde med den stilles mistrivsel blev det gentagende påpeget, at tvang ikke er en mulighed, men at der må findes andre måder at gøre eleven mere mundtlig på, som en lærer(3) her fortæller: *"Jamen nogle siger det bare; det har jeg ikke lyst til. Nogle siger; jamen, det kan jeg ikke (...) Og igen, jeg kan jo ikke tvinge dem til noget. Jeg kan opfordre dem til det: Prøve at hjælpe dem (...) Men igen, hvis de ikke vil så..."*. Herved italesættes en konstatering af, at eleven *kan* vælge at lade være med i dette tilfælde at fremlægge, hvor: *"De gør det bare ikke. De vil ikke"*. Således fremgår det, hvordan eleven *kan* frasige sig ledelsen –og med Foucaults ord møde adfærdsledelse med fuldkommen afvisning (Foucault 2007:45,66).

Når der stadig interverneres, så sker det altså med andre metoder end traditionelt forstået magt, hvor a (læreren) får b (eleven) til at gøre noget, han/hun ellers ikke ville have gjort, men stadig i et asymmetrisk magtforhold med bestemte mål for øje. En sådan adfærdsledelse tales frem i det, jeg kalder *ledende relationer*, som jeg i det følgende vil opbygge fra selve relationen til ledelsen heri

#### *Fra relation til viden*

I intervention mod den stilles mistrivsel fremhæves *relationerne* til eleverne som afgørende, bl.a. af en lærer(5): *"Det er vigtigt, at vi er i relationen. Jeg tænker; relationer, relationer, relationer. Det er så vigtigt"* og PPR(1): *"Nogle af de lærere, som er sindssygt gode ind i det relationelle, de kan være med til at udvikle sindssygt meget på de der børn.. fordi de skaber den der tryghed, der skal til.."* og en anden lærer(1): *"Så det der er allervigtigst i den maché her, det er relationskompetencer. Det hviler over alt andet pædagogik og alt muligt. For har man ikke den evne.. kan man ikke snakke med*

*mennesker.. føler de sig ikke trygge, føler de sig ikke set, føler de sig ikke hørt (...) så har man det svært".*

Her fremhæves særligt klasselærerfunktionen af samme lærer(1): *"Derfor er det også afgørende vigtigt, at vi har den der klasselærerfunktion. At man har den daglige kontakt, så man hele tiden fra dag til dag kan mærke; hvordan er humøret i klassen? Hvordan har de det som gruppe, og hvordan har den enkelte elev det? Sørge for at få snakket med dem, kigget dem i øjnene og sådan nogle ting der".* Gennem relationsarbejdet skabes således først og fremmest viden om eleverne(s trivsel).

I relationsarbejdet bliver eleven igen til som et helt menneske, og en lærer(1) fortæller, hvordan han: *"Spørger ind til deres interesser.. om de kører lastbil, eller de arbejder nede ved en købmand, eller hvad som helst. Så man simpelthen.. så den enkelte føler sig set. Og på den måde, så åbner de sig, og så kan man hurtigt få en fornemmelse af, om de trives eller ikke trives og har det godt".* En relationen er således kilde til viden - både i kraft af lærerens fornemmelse, og fordi eleven selv åbner op. I relationen skabes nemlig den tryghed og tillid hos eleven, som bliver forudsætning for adgang til (og viden om) elevens indre, hvor eleven kan bekende sine problemer, som en lærer(4) siger: *"Der handler det så om at oparbejde en tillid, man kan betro sig til. Og det er et møjsommeligt arbejde".*

Adgangen til elevens indre tales videre frem som forudsætning for at kunne intervenere mod den stilles mistrivsel, fordi det er dér, mistrivslens i sin usynlige karakter kan findes og gribes i. Dette udtrykkes i en pædagogisk tilgang af en lærer (5), hvor man skal: *"Se det i øjnene... og snakke om det og italesætte det"* og som en anden lærer(1) siger: *"Man kommer ind bag facaden.. finder ud af, hvem det er"* og derved skaber vej ind i (mis)trivslens, for: *"Så åbner de sig, og så kan man hurtigt få en fornemmelse af, om de trives eller ikke trives og har det godt".* Uden elevens egne ord forringes forudsætninger for interventionen, som PPR(1) udtrykker i, at: *"Det er svært for dem at sætte ord på. Og det er også det, der gør at behandlingen.. arbejdet omkring det.. bliver så mega udfordrende.. og det bliver sådan noget gætværk".*

Herved ses den personlige samtale, som opstår i kraft af relationen, som forudsætning for den pastorale magtteknik, hvor læreren får adgang til det inderste, der skal interveneres overfor. Heri ligger Foucaults påpegning af bekendelsen og således synliggørelsen af eget følelsesliv som magtmekanisme (Foucault 1982:783-84), hvor det at lede selvet forudsætter, at man har viden om og forstår det (Foucault 2002:152).

Kommer ordene ikke fra eleven selv, så er der andre måder, hvorpå velfærdsarbejderen kan få adgang til elevens indre. Gennem det pædagogiske blik sættes det indre i spil, idet velfærdsarbejderen også udefra kan se, hvad der foregår inde i den enkelte elev, som det forklares af en lærer(1): *"Det kan jeg se, hvis de har glimt i øjet. Hvis jeg har kontakt med dem. Det kan jeg selvfølgelig se ved deres arbejdsindsats. Det kan jeg også se, når de snakker med andre. Hvordan du kommer ind i klassen. Om de kommer for sent om morgenen. Hvordan de snakker med andre voksne. Altså alle de her bløde værdier igen"*. Viden om eleven kan altså opnås gennem både bekendelsen, men også det pædagogiske blik.

#### *Fra relation til ledelse*

Gennem relationen dannes afsæt for den adfærdsledelse af eleven, hvor læreren kan gå ind i det, jeg kalder en ledende samtale med eleven. Denne må - med udgangspunkt i den (ofte ubevidste) normativitet, velfærdsarbejderen bærer med sig ind i arbejdet - forstås sådan, at *både* lærer og elev ledes inden for en bestemt normativitet, og altså begge altid-allerede er diskursivt rammesat i deres tænke- og talerum for samtalen (Foucault 2002:215), men også er asymmetrisk (Ball 2017:17), idet læreren har statsligt mandat (Foucault 2002:13). Her er lærerne bevidste om deres førerrolle og italesætter et "prægende samarbejde", hvor lærerens ønsker for eleven smelter sammen med elevens egne ønsker.

En lærer(5) giver denne italesættelse af, hvordan elevens egne ønsker tales frem: *"I stedet for at det bliver sådan noget med, at jeg siger noget til dem, de skal gøre.. så det bliver mere sådan et samarbejde, så de hele tiden selv kommer med ideer til, hvordan de godt kunne tænke sig, det skulle være. Altså jeg tror, løsningen er, at man skal stille flere spørgsmål til dem.. være nysgerrig"*. Her kan den refleksive (eller aktive) lytning betragtes som en måde at plukke i det sagte og føre det ønskede videre (Villadsen 2017:311), og således fremstår ét aspekt af ledelsen af samtalen.

Når læreren i denne samtale kan lede eleven mere aktivt, så italesættes relationen igen som central, som en lærer(2) siger: *"Det her med, at hvis man har en relation til eleven, så er det sværere for eleven.. en god relation vel at mærke.. at sige; fuck dig, det gider jeg ikke. Så det er jo det her, med at arbejde med relationsarbejde og prøve at motivere eleverne den vej"*. Relationen forstås altså som basis for goodwill og altså et middel mod (det, der fremstår som mulig) afvisning af adfærdsledelse.

I relationen etableres dét, der italesættes som et samarbejde, hvor en lærer(4) fremhæver, at: *"Der skal også være en synergi på en eller anden måde mellem elever og lærer, før man kan flytte nogen"* og en anden lærer(2) om, hvordan dette sker i en gensidighed: *"Det er ikke eleven, der skal lære selv. Og det er heller ikke læreren, der skal lære eleven selv. Men det er samspillet"*.

I dette samarbejde sker ledelsen, som en anden lærer(1) udtrykker det, hvor: *"Man skal tage den enkelte elev i hånden. Og så lede dem fra et sted til et andet"* og endeligt lærer(2): *"Så er det jo også at være en slags vejleder, der ikke skal fortælle, hvor de skal gå hen, men give dem nogle muligheder eller ideer om, hvor de kan gå hen. Hvilke veje, der er fornuftige at betræde. Man skal ikke indoktrinere, men man kan godt give eleverne en god ide om, hvad der er fornuftigt"*. Gennem samtalen med læreren gives eleven således sit talerum af muligheder (Foucault 1982) og med Balls ord, bliver samtalen en måde: *"to guide the conduct and the spirit of the child"* (Ball 2017:32).

Sådanne perspektiver, hvor samfundet internaliseres i individet gennem samtalen med velfærdsarbejderen, forefindes bredt i pædagogisk og sociologisk forskning, hvor bl.a. Øland fremhæver, hvordan elevens selvfortolkning gennem læreren knyttes til skolens og samfundets selvfortolkninger i kraft af de rammer, læreren arbejder under fagligt, videnskabeligt, politisk og værdimæssigt (Øland 2003:41), mens Villadsen fremstiller socialt arbejde som søgen mod en konsensus mellem klientens ønsker, systemets muligheder og samfundets krav (Villadsen 2017:310).

#### *Fra ledelse til selvledelse*

Lærerne bruger betegnelser som "at prikke til" om den måde, de påvirker eleven, som en lærer(6) beskriver det: *"At stå her på sidelinjen og få lov at prikke lidt til dig"*. Lærerne sætter dermed viljen i spil som punkt for intervention, hvor en lærer(2) anser det for: *"Lærers ansvar at prøve prikke til elevens vilje"*. Dette bliver internaliseret bl.a., når mål – og viljen til at nå dem – plantes i eleven, som hos en lærer(1): *"Det, der er afgørende, det er, at man vil. At man har et mål med, hvorfor man går i skole. Eller man som lærer indgår i en dialog om, hvorfor er det, du er her? Hvad er det egentlig, du vil?"*. Således internaliseres ledelsen/interventionen i eleven selv, som det også ligger centralt i disciplineringen (Foucault 2002:153) og særligt governmentaltiteten (Heede 2002:24-5), og en lærer(1) gør her klart, at: *"Den personlighed, som den enkelte elev er udstyret med, den er svær at ændre. Med mindre det kommer indefra, fra dem selv"*.

Denne *vilje* til at ændre sig udtrykkes også af en elev(5) i: *"Jeg var villig til at prøve det, da jeg startede her"* og hans lærer(6): *"Den har du været villig til at turde se i øjnene, prøve at lave lidt om"*. Heri indtræder også en moralsk ladet dimension, som også fandtes i viljen til at bidrage, hvor der appelleres til den enkeltes vilje til *at ændre sig* – og altså tilpasses, så han/hun kan indgå.

Krejsler beskriver her, hvordan læreren står i et spændingsfelt, hvor han/hun både skal lade eleven selv være primus motor, men samtidig sikre, at der sker en udvikling mod de mål og rammer, som skolen arbejder med og indenfor. For at individualisering og tilpasning kan fungere sammen må de altså være to sider af samme sag; fordi man ikke kan arbejde med rent individuelle ønsker om noget og samtidig følge en plan for, hvad den enkelte skal. Løsningen bliver således, at den enkelte selv skal ønske det, der ønskes af ham (Krejsler 2003, Krejsler 2004:11-19).

Denne logik udfoldes i ledelsen mod verbalitet, som en lærer(4) siger om elever, der ikke er "på" i klassen: *"Jeg tror, sådan nogle elever har brug for støtte fra en lærer til at sætte sig nogle mål (...) Det er i samarbejde med eleven. Jeg vil gerne have, at det er eleven.. Og altså hvis eleven ikke ved noget, så kan man give dem nogle ideer. Altså; hvad synes du om den her ide? Så de ligesom føler, de har været med til selv og bestemme det, ikk? Det tror jeg ligesom.. ellers så kommer man ikke nogle vegne.. ikke udskolingselever.. det tror jeg simpelthen ikke, man gør. Men det er svært.. ofte oplever de børn, at de selv er på herrens mark, og har brug for en eller anden form for guidning"*. Således bliver det centralt, at eleven selv sætter mål – eller i det mindste oplever at gøre det - og derigennem kan påvirkes i en retning, de selv også oplever som rigtig.

Her fremkommer, hvad der fremstår som en mekanisme i pædagogikken, og som Krejsler henviser tilbage til Rousseau i: *"Lad din elev tro, at han altid er den overlegne, og sørg for, at det altid er dig, der er det. Der gives ingen så fuldkommen underkastelse som den, der bevarer sit skin af frihed; på den måde lægger man selve viljen i lænker... Ganske vist bør han kun gøre, hvad han ønsker, men han bør ikke ønske at gøre andet, end hvad du ønsker, han skal gøre (Rousseau i Krejsler 2003:24)"*.

De dynamikker, hvor lærer og elev – under lærerens styring – intervenserer omkring elevens selvforståelse, fremkom momentant i de interviews, hvor læreren var med som bisidder. Gennem følgende passage vil jeg afslutningsvist illustrere en sådan proces:



*"Lærer(6): "Du er sådan en skifter. Du er den, der.. du har simpelthen så gode ressourcer.. (...) Så det kan bare være så svært virkeligt at forstå, hvor dårligt, du har det, når du har det dårligt (...) Men du får det sådan.. du hober spændinger op, og så er du syg i lang tid.. Det kan være svært at få dig ud af den der.. Er det set forkert?"*

*Elev(4): Mmm...*

*Lærer(6): Hvis ikke, du var kommet afsted i dag, så kunne jeg godt have risikeret, du ikke havde været der i morgen.. Du var her ikke i fredags.*

*Elev(4): Det tror jeg ikke. Det er fordi, jeg har følt mig syg nu her.. føler mig stadigvæk syg. Som om jeg er fysisk syg.*

*Lærer(6): Det er sådan et levn fra din fortid. Hvornår er jeg syg. Hvornår er det min krop, der egentlig vil snyde mig. Den er godt nok svær for os.*

*Elev(4): Ja.*

*Lærer(6): Og der er nogle gange, jeg siger: ah, selvom du er syg, så kom nu afsted. For hvornår er du reelt syg?*

*Elev(4): Ja".*

Eleven taler således med på lærerens sondring mellem oplevet og reel sygdom - eller fysisk og psykisk samme – i et samarbejde, hvor læreren gradvist gør eleven opmærksom på, at dét, han oplever som fysisk sygdom, er noget andet (og trækker på todelingen i sygdomsforklaringen, hvor sygdommen er adskilt fra den rigtige person), som gradvist accepteres (og internaliseres).

En anden elev(5) udtrykker på samme måde, hvordan han internaliserer guidningen i interventionen: *"Så kiggede jeg på det her og tænkte; det ser godt ud her. Det er sådan et lille sted og sådan noget. Det kan jeg sagtens håndtere. Og så er det det der med, at man kan aldrig se på sig selv, at det vil forbedre, når man gør noget. Man tænker altid sådan, at.. hvad skal jeg sige sådan.. at det bliver aldrig bedre, end jeg har det nu. Jeg havde det sådan.. selvom jeg ikke følte det, så havde jeg set på mig selv før, at hvis jeg prøvede noget, så ville det på en eller anden måde hjælpe. Nu prøver vi bare alle de små ting, jeg føler, jeg godt kan magte, og så må det hjælpe på en måde. Så derfor, så kom jeg her. Og så.. jeg kan ikke rigtig føle, at jeg vil få det bedre.. af sådan noget her.."*

og så, det har jeg alligevel". Her ses der i sprogbruget, hvordan han - selvom han også udtrykker sin skepsis og tvivl - gør guidningens retning til sin egen og udtrykker interventionen som sin egen.

Således fremgår der en tilgang til interventionen over for den stilles mistrivsel, som ikke viser nogle særegne tendenser, men i høj grad bekræfter den ledelse som selvledelse, som anden forskning også fremhæver som gennemgående i velfærdsarbejde og pædagogik (Krejsler 2003, 2004, Mik-Meyer og Järvigen 2012, Villadsen 2017). Særegenheden vil stå tydeligere frem i det handlingsrum, der tales frem, som fremstår langt mere specifikt for netop denne afvigelse og mistrivselsform.

#### 6.2.2. Tilpasningsbalancen; fra at skulle til at kunne

Den anden empirisk gennemgående interventionsmåde er *tilpasningsbalancen*, som jeg definerer som "balancerende at lede eleverne mod bedring og kunnen". Dette fremstår gennemgående hos PPR med betegnelsen "eksponering", mens samme logik tales frem hos lærerne, uden de bruger begrebet. Jeg vil derfor skrive tilpasningsbalancen empirisk frem, som den fremstår i sine nuancer, men samlet i en teoretisk fælleshed, der gør det muligt at samle empiri, som baserer sig på samme logik, men ikke nødvendigvis anvender samme termer.

Dette gør jeg inden for en foucaultsk optik, hvor jeg udfolder, hvordan *handlingsrummet* (Foucault 1982:789) for den stilles mistrivsel (re)defineres på en måde, hvor dette udvides fra det, der gælder for elever generelt, og tilpasses eleven, men samtidig snævres ind mod det gængse. Herigennem følger jeg bevægelsen mod social tilpasning, hvor eleverne gradvist ledes mod at handle, som de skal (og trives i det); i balancen mellem det, de (ikke) kan, og det, de skal. Dette udfolder jeg empirisk og diskuterer det efterfølgende teoretisk i relation til adfærdsledelse og den sociale tilpasningsbalance, der ligger heri (Foucault 2007, Dean og Villadsen 2012).

#### *Handlerummets elasticitet*

Denne del af analysen er blandt de mest empiritunge, da netop denne balancering empirisk fremstod som det helt centrale (og vanskelige) i pædagogikken omkring den stilles mistrivsel. Jeg vil derfor skabe rum for, at skolen selv taler balanceringen frem, som den fremstår og diskursives der, og først efterfølgende diskutere den teoretisk.

PPR(1) italesætter logikken i eksponeringen som en indre tilpasning til, hvor "*Man skal lære hjernen igen, at det her, som føles angstfremkaldende, det er faktisk slet ikke farligt*". Dette forklares i, at eleverne udvikler sig i yderligere uhensigtsmæssig retning, hvis der ikke gøres – og altså opstilles

rum for - modhandling. Her udtrykker PPR (1), bl.a. med afsæt i (tidligere analyser af) det bløde forældreskab og lærernes særaftaler (som behandles senere), hvordan det værste er at lade handlingsrummet følge mistrivsel: *"Tit så kommer man jo også til at være med til at skabe noget undgåelsesadfærd, når man så laver de der særlige aftaler"* og PPR(2): *"Oftest så bliver det her med, at barnet får lov til at trække sig, og man får bygget denne her.. de her undvigelsesstrategier.. op sammen med barnet, hvor det ikke nødvendigvis er det, man sådan skal, men i et forsøg på og være der for barnet og give barnet omsorg. Så får barnet egentlig lov til at trække sig mere mere mere og mere, og det er netop en ond spiral, hvor det så bliver sidsygt svært overhovedet at skulle melde sig på banen igen i skolearbejdet eller komme tilbage i en klasse, hvis man har været meget væk"*.

Her er *balancen* – og altså forhandlingen om handlerummets elasticitet - det helt gennemgående fokuspunkt i den handlingsledende intervention, som vedvarende kredser om spørgsmålet om, hvor langt *kan* og *skal* man lede eleven mod det almene handlingsrum- og altså de sociale handlinger, der fremkalder mistrivsel – eller opstille et særligt og tilpasset handlingsrum for pågældende elev.

PPR(2) udfolder her balanceringsakten, hvor hun: *"Forsøger meget at vejlede forældre og lærere i forhold til denne her balancegang, med at, hvis man har angst for noget, så hjælper det ikke, at man får lov til at lade denne her angst fylde som sådan, men mere, at der også er noget eksponering"*, hvor: *"At man så må komme igennem de ting, der er svære og selvfølgelig ikke.. det er selvfølgelig en balancegang.. man skal ikke bare, hvis man har svært ved at skulle stå op og fremvise, at man ikke bare skal kastes derop, og så skal man stå der. Men at man hele tiden arbejder på, at de her ting, de skal brydes, frem for at man egentlig giver plads til, at hun aldrig nogensinde holder oplæg, eller så får hun lov til at være hjemme 4 dage om ugen. Altså, på den måde, at der hele tiden bliver arbejdet på, at eleven eller barnet skal ligesom lære at indgå i de her sammenhænge på en måde, hvor de føler sig trygge og så kan arbejde på at få det der angst niveau dalet"*. Hun fremstiller endvidere, hvordan denne balance er svær for alle omkring eleven: *"I forhold til angst, bliver der noget berøringsangst fra omgivelserne i forhold til, hvornår skal vi udfordre? Og kan vi udfordre? Og hvornår er det nok? Det er svært, da det er en balancegang mellem helt tiden at forsøge at nå i mål med, at barnet ikke er angst som sådan for ting, som sådan er hverdagsrelateret, til at man ikke skal stresser barnet så meget, så det ikke kan være nogle steder (...) Det med angst bliver hele tiden en følelse og en balancegang, hvor meget kan vi presse? Vi ved vi skal presse, men hvor meget kan vi?"*.

En anden PPR(1) siger samstemmende, at: *"Det er sådan lidt et tveægget sværd. For på den ene side kan man sige, at så skal der jo tages de hensyn, der skal tages, for at de kan være til stede i skoledagen (...) tit så kommer man jo også til at være med til at skabe noget undgåelsesadfærd, når man så laver de der særlige aftaler".* UU(1) taler ligeledes for, at: *"Altså man skal ikke sige; har du angst, nå det er også synd for dig.. nu skal du blive hjemme.. fordi; nej, sådan er det ikke. De tager ikke skade af at blive presset lidt.. men man må ikke have lov at presse dem for meget".*

Balancen italesættes mere konkret i lærernes praksis, hvor de fleste af lærerne finder veje midt imellem at imødekomme skolens krav og acceptere eleven(s) mistrivsel). Eksempelvis kan eleven kompensere for det, han/hun ikke kan, på anden vis, som en lærer(4) siger: *"Der gør jeg også meget ud af at sige, at det er ikke kun, når vi har klassesammenhæng. Det kan også være i grupper, eller når de præsenterer et eller andet, gruppen har lavet. Og så har jeg sagt, at hvis der er nogle, der har rigtig svært ved at sige noget på klassen, så er det mega vigtigt, de tager teten, når der er gruppearbejde. Og det fungerer nogle gange".* Således italesættes handlingsrummet på en måde, hvor eleven i højere grad kan vælge inden for rummet af de verbale krav.

En anden lærer(1) fremhæver i højere grad at opstille et andet og mere individuelt fokuseret handlingsrum, hvor eleven kan handle: *"Så kan vi jo godt lægge en plan om, at der er nogle ting, man gør, og nogle ting, man ikke gør. Jeg har haft en elev, der ikke kunne læse højt.. og når han læste højt, så stammede han. Det er klart, så sætter jeg ikke ham i den situation, at han skal læse højt. Så var der så mange andre ting, han var god til. Men så i den sidste ende, så lykkedes han alligevel med at kunne læse. Fordi vi tog det stille og roligt, og han ikke blev presset til det".*

Når handlingsrummet udvides for den stilles mistrivsel, så er det varierende, hvor snittet lægges. En PPR(3) giver følgende eksempler på, hvordan hun rådgiver lærerne til at åbne muligheden for ikke-mundtlighed, men med gradvis mundtlighed som næste skridt: *"Hvis hun er lidt genert, så kan hun ikke fremlægge, så hun kan skrive til dem. Så hun behøver ikke at stå og fremlægge. Man kan også sige, hvis hun skal fremlægge til sin gruppe, så kan hun starte med at fremlægge til 2 personer i stedet for".* Handlingsrummet udvides således på forskellige måder, hvor en lærer(4) fortæller, at: *"Det kan være, at man ikke tager eleven, hvis eleven ikke rækker hånden op. Det kan være, at eleven ikke skal læse op på klassen. Men så tager man eleven bagefter og hører oplæsningen. Vi kan også*

*lave sådan en aftale om, at eleven selv skal række hånden op to gange.. eller hvis det er oplæsning, så kan eleven få at vide på forhånd, hvad det er, der skal læses op, og så øve sig derhjemme”.*

Handlingsrummet opstilles således på forskellige måder i et spænd, hvor eleven ikke skal det hele, men stadig opfylder krav og mål om præsentationer og mundtlighed. En lærer(4) samler det, som følger: *”Der har jeg været meget sådan; du skal præsentere noget. Uanset hvad fag det er. Men der har vi så aftaler”.*

Balancen, der fremgår af ovenstående, kan således ses som den måde, man bade søger at tilgodese eleven og dennes individuelle forudsætninger i en udvidelse af handlerummet, men samtidig søger at tilpasse denne mest muligt til skolens funktionsmåde og gængse handlerum.

Kun én lærer(2) udtrykte sig kategorisk om, at kravene til den mundtlige formidling var absolutte for alle elever. Denne lærer var relativt nyuddannet og den, der havde de mest fagligt fokuserede diskurser bag sine pædagogiske metoder, og siger om den mundtlige formidling: *”Så gennemgik vi simpelthen slavisk(...) i et plenum på klassen bagefter. Og der var der så ikke så mange, der havde lyst til at sige noget. Og det var meget problematisk. De havde ikke lyst til at snakke engelsk foran hinanden”.* Til mit spørgsmål om, hvordan han arbejdede med dette, svarede han: *”Jamen altså, de skulle jo. Så de blev tvunget (...) Jeg sagde jo til dem, at hvis der ikke var nogle, der sagde noget, så måtte jeg jo bare vælge nogen. Og så blev det sådan. Men en decideret metodik var der jo ikke (...) der er jo ikke nogen dybere.. det er jo ikke sådan, at jeg arbejdede frem mod, at de skulle være bedre til det.. fordi at det var sådan en kort periode, og fordi jeg synes det var en dårlig måde at arbejde på, som vi arbejdede på.. Så det var simpelthen bare at skulle igennem det her”.* Rationalet bag italesætter han inden for en fag-faglig, men også organisatorisk diskurs, hvor dialogen på klassen begrundes i, at: *”Det er jo for det første, fordi de skal øve sig i at snakke engelsk (...) Men så var der også noget helt gammeldags tjek, at de overhovedet havde lavet noget. Og det var simpelthen også det, som portalen og materialet lagde op til, at man diskuterede de her ting”.*

Samme kategoriske tilgang findes sporadisk hos andre – bl.a. en lærer(4), der ellers overvejende taler mere balancerende: *” Jeg kan også finde på at tage dem, der slet ikke har hånden oppe. For mig, der betyder det meget, bare at man tør sige noget ud i klasserummet”.*

Modsat har en enkelt lærer(3) skabt et helt nyt handlerum, der imødekommer den stilles mistrivsel bredt blandt alle elever, idet hun har gjort fremlæggelsesformen frivillig: *”Det er ikke kun dem, som*

*ikke kan lide det normalt, der benytter sig af det der med at filme.. det kan være alle faktisk.. Det har de ikke lige lyst til i dag, og så filmer de det".* Hun imødekommer således ikke bare den stilles mistrivsel, men åbner handlingsrummet mere generelt op for alle elever.

Blandt eleverne italesætter en elev(1), hvordan en udvidelse af hendes handlingsrum i disse særlige aftaler var afgørende for hende: *"Det vigtigste og nok også største hensyn fra lærernes side var at få lov at slippe for fremlæggelser, og det at sige noget højt i timerne. Ikke permanent, men når jeg gav tegn, eller hvis de kunne se på mig, at jeg var ved at gå i panik. Det var en altafgørende faktor, at jeg havde den livline, ellers var jeg nok bare gået fra det, så jeg slap på anden vis. Og hvis der så var en fremlæggelse i en emneuge, der ikke kunne undgås, så fik jeg lov at være først (...) Men som sagt var det vigtigste hensyn, at jeg kunne skånes for de ting, der triggede mig, når jeg havde brug for det".* Sådanne hensyn fremstiller hun som almindelig procedure og accepteret i klassefællesskabet: *"De var søde, og der var heller ikke nogen sure miner over, at jeg måtte slippe. Jeg var i øvrigt heller ikke den eneste, der havde det svært, så det var ikke et særsyn, at nogen fik de hensyn".* Eleven fremstiller således udvidelsen af sit handlerum som afgørende for hendes trivsel – eller nærmere hendes væren i skolen, trods mistrivsel.

*Den gradvise tilnærmelse af det gængse handlingsrum*

I tilpasningsarbejdet vægtlægges det empirisk, hvordan man starter fra udgangspunktet - i en udvidelse af handlingsrummet til elevens mistrivsel - og gradvist flytter elevens handlingsrum hen mod målet, hvor denne kan handle inden for det gængse handlingsrum. En PPR(1) fremstiller logikken sådan: *"Den måde, man eksponerer på, det er jo løbende.. små skridt.. Hvis du er bange for slanger, så går du ikke direkte ud i zoologisk have og holder en kæmpe stor kvælerslange.*

UU(1) siger ligeledes om gradvisheden i mistrivslens, der er blevet skolevægning, at: *"Den måde, vi takler det på, det er jo at sige; små skridt. Og så kan de måske lige komme og så være 10 min inde i klassen.. og så kan de være uden for klassen. Det kan også være, de i første omgang bare skal komme i skole og så være uden for klassen" og "Det der med de små skridt.. så fik man ham ind på skolen.. efter skoletid, når ikke de andre var der".* Her fortæller 2 af eleverne (3 og 5) ligeledes, at de startede med at hjælpe på biblioteket for på den måde at kunne være på skolen uden at "gå i den". Heri fremgår også vigtigheden af at blive på skolen og tilstedeværelsen som et succeskriterium i sig selv, og som UU(1) fortsætter: *"Det er vigtigt, at de beholder kontakten til skolen. At de ikke helt forsvinder".* Skolen italesættes altså både som et sted, der, som det tidligere er behandlet, er med

til at skabe mistrivsel, men også er løsningen på den. Overhovedet at være på skolen kan således ses som handlingsrummets yderste grænse og dér, hvor tilnærmelsen starter.

PPR(3) illustrerer denne gradvise proces fra sit konsultative arbejde med lærerne: *"I arbejder simpelthen første trin: dig og barnet. Pigen snakker sammen. Bagefter pigen har en god veninde, det kan være de to de skal fremlægge til læringsmiljøvejlederen, hvis du har ikke tid. Og så udvider man lidt lige så stille"*. Således åbnes elevens handlerum for derefter at indsnævres gradvist, så eleven tilpasses undervisningens normale funktionsmåde.

Balancen mellem udvidelsen af handlingsrummet med præmissen om, at dette altid gradvist må have det gængse handlingsrum i sigte, kan sige noget om den måde, den stilles mistrivsel forstås på. Arnfred og Langager sonder sådan, at inklusionen af elever med diagnoser med neurologisk baggrund (som ADHD og autisme) består i at *skabe rum/mulighedsbetingelser* for, at disse elever kan indgå, mens de ikke-neurologiske lidelser snarere forstås som dysfunktionel adfærd, og derfor kan aflæres pædagogisk/psykologisk, fordi de ikke på samme måde grundet i manglende grundlæggende evner (Arnfred og Langager 2016). En sådan forståelse fremgår igennem den måde, der interveneres mod den stilles mistrivsel; som noget, der kan afhjælpes hos eleven, så denne på sigt kan indgå i det gængse. Således er elevens tilpasning stadig målet, selvom der samtidig skabes rum og mulighedsbetingelser for at kunne indgå på sine særlige vilkår her og nu. Herved balancere interventionen imellem, at eleven kan og skal tilpasses på sigt, men hvor skolegangen – om ikke andet så midlertidigt – tilpasses dem.

Hvor Winther-Lindqvist finder elevernes verbale deltagelse som et ufravigeligt krav fra lærerne i udskolingen (Winther-Lindqvist 2012:380), så fremstår der altså her et langt mere nuanceret billede, hvor der er langt flere modificeringer heraf end ufravigelighed.

#### *Individuelle balanceringer mellem pisk og masseren*

Det handlingsrum, der opstilles for den stilles mistrivsel, gribes an gennem en individualiseret problemforståelse, hvor: *"Man skal jo passe på med, man ikke generaliserer"* (lærer 5) og *"Det er jo meget individuelt. Så man kan ikke bare sætte et mærkat på dem allesammen. Man skal ind og kigge på hvert enkelt barn"* (lærer 4). Der tages altså udgangspunkt i individuelle forskelle snarere end fællestræk i mistrivselen, hvor der, som en lærer (3) fortæller, heller ikke søges kollektive interventionsmodeller, men interveneres 1:1: *"Jeg tror ikke vi taler som sådan så meget om det. Vi*

*forsøger bare at lave individuelle aftaler med de her elever og deres forældre (...) Så det handler bare om at tage dem en for en. Finde ud af, hvad der er bedst i det her", og som en anden lærer(4) fremhæver som sin kvalitet som lærer, at hun: "Er god til at tilpasse, alt efter hvem det nu er, man har med at gøre".*

Heri fremstår en kritik af standardisering, som af PPR(2) italesættes med udgangspunkt i diagnoser, som afsæt for det individuelle fokus: *"Jeg oplever tit forældre der siger: Nu har mit barn fået ADHD, Nu har mit barn fået angst. Nu kommer handleplanen, hvad plejer i at gøre? Selvom man har fået en diagnose, er man nødvendigvis ikke det samme barn, som det andet barn der også har den diagnose. Så der er også en holdning, vi kan ikke lægge disse handlingsplaner, for hvert barn er unikt, så vi må gå ind i hvert enkelt sag og forholde os til det".*

Når der ikke skabes kollektive forskrifter, men vurderes individuelt, så er spørgsmålet, *hvordan* skolen så vurderer hver enkelt elev i deres individuelle intervention - for som en lærer(3) fortæller om, hvilke hensyn, der tages eller ikke tages: *"Det kommer an på, hvem det er.. hvad det er".*

En lærer(1) udtrykker det spænd i individuelle handlerum, hvor: *"Så er der også nogle, der måske skal presses. For mig, der er det meget gulerod og pisk princippet. Altså nogle, de skal skubbes eller presses. Og nogle, dem skal man sådan tage ved hånden og ja.. sådan arbejde lidt mere mentalt med. Massere lidt på psyken og sådan noget".* Der ligger således en vurderingsmagt hos velfærdsarbejderen i, hvem der skal tilpasse sig, og hvem der skal have tilpasset rammerne; hvor nogle, der mistrives i noget, skal - mens andre ikke skal. Med henvisning til tidligere analyser af grænselandet for den stilles mistrivsel, så er det vanskeligt at vurdere, hvem der kalder på hvad; hvornår mistrivlsen er stor eller alvorlig nok til, at rammerne må ændres- og hvornår den er så normal, at eleven skal alligevel. Dette spørgsmål synes ikke muligt at besvare empirisk, men bliver stående som en problematisering i sig selv.

Denne individuelle vurdering fra læreren af, hvem der har brug for hvilke interventioner, vil jeg i det følgende gå dybere ned i, idet jeg fremdrager de mere underlæggende forudsætninger for velfærdsarbejdet (og således velfærdsarbejderen), der tales frem.

### 6.3 Intuitivt, affektivt og 1:1 – med latente statstilknytninger

Jeg vil i det følgende afsnit fremdrage de grundlæggende diskursive betragtninger af velfærdsarbejdet og –arbejderen, der ligger som *forudsætninger* for, hvordan der intervenseres; på



hvilket *diskursivt grundlag*, der italesættes velfærdsstatslig handlen, og hvordan der på et sådant grundlag (kan) interveneres.

Velfærdsarbejdet fremstår empirisk - særligt for lærernes virke - gennem en intuitiv menneskeforståelse, en personlige indsats, som (sammen med det individuelle blik på eleven) giver udtryk af en intervention 1:1; af den enkelte lærer over for den enkelte elev. Dette skriver jeg empirisk frem gennem italesættelser af, hvad der driver velfærdsarbejderens pædagogiske arbejde med den stilles mistrivsel, mens jeg efterfølgende vil gå analytisk ind i, hvordan der alligevel fremstår latente tilknytninger til staten. Den adfærdsledelse, der således stadig ligger i interventionen, skaber jeg igen blik for gennem Foucault, mens jeg supplerende inddrager Tess Lea, som udfolder den følelsesmæssige og affektive del af velfærdsarbejdet i en sådan optik.

### 6.3.1 På umiddelbart individuelle og intuitive skøn

Den første empiriske tendens i den måde, som interventionen tilgås på af velfærdsarbejderen, er, at denne af PPR italesættes med en række fælles, faglige metoder som særligt eksponeringen, mens det fremstår mere flydende og individuelt funderet hos lærerne både hvorvidt og hvordan, der interveneres.

Det, at spørgsmålet om, *hvorvidt* der skal interveneres, er særligt fremtrædende hos lærerne, kan forklares i, at PPRs intervention udspiller sig i en institutionel funktion, hvor eleverne allerede *er* kategoriseret som afvigende eller lidende "nok", og der allerede *er* fordret en intervention, mens lærerne i højere grad arbejder i spændingsfeltet mellem normalitet og afvigelse, som det fremgår af problematiseringen. Det er således i højere grad op til dem, hvorvidt en elev mistrives nok til, at der skal interveneres – og hvordan. Jeg vil i det følgende gå nærmere ind i, hvordan lærerne italesætter sådanne vurderinger.

Lærerne italesætter interventionen mod den stilles mistrivsel uden fælles retningslinjer, men som op til hver enkelt lærer at vurdere. Dette udtrykkes både i rådvildhed og en tiltro til, at det rent faktisk virker, dét man selv vurderer og gør.

En lærer(6) fortæller, hvordan de mangler retning for at håndtere f.eks. angst: *"Jeg tror, der er mange lærere, der ville blive lidt skræmt af, hvis man får at vide, man først har angst. At så kan det blive sådan noget lidt: mmm, hvad gør vi lige ved det"*. En anden lærer(2) fortæller også om rådvildhed i lærergruppen, hvor: *"Man kunne også fornemme blandt kollegaerne frustrationer over,*

*hvad man skulle stille op med dem, fordi det lyder til, at steder at sende dem hen skorter det ikke helt på.. og det er også svært at lave en løsning med forældrene, eller hvem der ellers har ansvaret for de her unge mennesker.. så bekymringer og frustrationer over, hvad man skal stille op". PPR(2) taler her på lærernes vegne om en generel mangel på viden om den stilles mistrivsel (og usikkerheden omkring tilpasningsbalancen), som stilles op mod ADHDens klarere retningslinjer, hvor: "Der kommer en berøringsangst ind over, fordi at lærerne også mingelerer rigtig meget med nogle forældre, som heller ikke ved helt, hvordan de skal takle det? Hvor at børn, der har fået stillet en ADHD diagnose, de forældre har allerede et sæt pædagogiske strategier og ved meget omkring det og står det foran lærerne og siger: Sådan, Sådan og sådan, og her er en folder".*

Manglen på generelle retningslinjer fremstilles af særligt de erfarne lærere positivt– og en lærer(4) fortæller om, hvorvidt hun føler sig fri til at træffe egne pædagogiske beslutninger: L(4): *"Jeg gør lige, hvad der passer mig, det kan jeg love dig". I: Så du føler ikke, der er nogen over dig, der sætter rammerne for, hvordan du skal håndtere bestemte elever på bestemte måder? L(4): Nej, det føler jeg simpelthen ikke". Andre, som her en relativt nyuddannet lærer(2), italesætter friheden mere usikkert og siger om retningslinjerne for det sociale arbejde med eleverne: "Hmm, dem var der i virkeligheden ikke så mange af. Det var faktisk meget op til mig selv (...) de rammer var sådan nogle løst definerede af ledelsen. Jeg var sådan rimelig meget på egen hånd". Lærernes intervention mod den stilles mistrivsel italesættes således gennemgående som deres egen; på den ene side som et gode ind i diskursen om metodefrihed og på den anden side usikkert i sine manglende retningslinjer.*

Samtidig italesættes en manglende videncirkulation på området, hvor man heller ikke samler de individuelle erfaringer, men starter sit eget refleksionsgrundlag fra bunden. En lærer(3) fortæller her om den faglige sparring omkring den stilles mistrivsel: *"Jeg tror ikke, vi taler som sådan så meget om det".*

I de individuelle skøn fremstår særligt de ældre læreres fortællinger med mange refleksioner over den pædagogiske opgave, der taler arbejdet med den stilles mistrivsel frem som et kropsliggjort håndværk - eksempelvis formidlet, som følger, af en lærer(1): *"Altså det er ligesom en kok, der skal lave mad. Man skal have en fornemmelse af de ingredienser, man putter i en ret. Om det dufter ordentligt, smager ordentligt. Det er det samme med elever. Man skal have en fornemmelse af.. ved at omgås dem.. med den empati, man har.. med den indlevelsesevne, man har.. og den måde, man*

*får kontakt med den enkelte elev. Det er summen af det, der gør, at man får en ide om.. hvad skal man sige.. en ide om, hvordan det går, og en ide om, om hvordan de er lykkedes".*

Interventionen italesættes her intuitivt, hvor samme lærer pointerer, at: *"Det er der ingen facitliste for. Det er en mavefornemmelse, jeg har, altså hvordan".* Denne personlige føling og afvisning af faglige forklarer han med, at: *"Det er ikke noget, man kan lære på et seminarium. Man kan få nogle redskaber måske, til hvordan man skal gøre det, men det er dybest set en menneskelig egenskab.. synes jeg.. man har, eller så har man det ikke".* Således italesættes en praksiskundskab, der fremstår som et spørgsmål om at føle snarere end at vide – eller i hvert fald en praktisk, kropslig viden snarere end en teoretisk.

Selvom dømmekraften således italesættes individuelt, så bliver den igennem den foucaulske optik alligevel en social bedømmelse, som altid-allerede indeholder en diskursprægning, hvor de individuelle bedømmelser trækker på bestemte (og altså fælles) idealer, som de fremgår af tidligere analyser. Herigennem kan det (oplevede) individuelle, der fremstår empirisk, problematiseres ift. den (ubevidste) adfærdsledelse, der også sker af velfærdsarbejderen. I italesættelsen af den individuelle indsats sker en mørklægning af, hvordan velfærdsarbejderen stadig repræsenterer staten og dennes normer, som påvirker den måde, de ser og intervenserer mod eleven på. Så selvom det ikke er erkendt, så viderefører velfærdsarbejderen en bestemt opfattelse af den rigtige måde at være elev på, som velfærdsarbejderen i deres strukturelle magtposition har mandat til at ligge ned over eleven, gennem deres personlige vurdering.

### 6.3.2. Den affektive drivkraft – og koblingen til statens energi

Det er ikke kun vurderingen, der italesættes som individuelt funderet, men også selve udspringet (eller ansvaret) for, at der overhovedet intervenseres, som jeg i det følgende vil udfolde. Her var det en fremtrædende empirisk tendens i særligt lærernes intervention mod den stilles mistrivsel, hvordan det personlige og affektive fremstår som primær drivkraft heri.

Eleverne italesætter selv særligt den personlige indsats fra deres klasselærere som afgørende i interventionen mod deres mistrivsel. En elev(1) fortæller, hvordan: *"Jeg, trods en svær tid psykisk i 8-9.ende klasse, faktisk havde den bedste tid derovre, fordi lærer-elev "konstellationen" (eller hvad man skal sige) var så god (...). Vores klasselærer, som også var vores lærer i mange andre fag, gjorde en kæmpe forskel. Som sagt havde vi nærmest et familie-lignende forhold, og vi ser hende også*

*stadig i dag alle sammen. Men hun var der og tog hensyn. Hun holdt øje med mig, tog sig tid til at snakke med mig". En anden elev(3) fortæller ligeledes om dét, klasselæreren gjorde for hende: "Hun var der virkelig altid. Hun sad og holdt mig i hånden nogle gange, hvis jeg havde det skidt, og hun sagde til mig; jamen du vælger bare (elevens navn), hvor du gerne vil sidde i klassen. Fordi jeg skulle sidde tæt på døren, så jeg kunne komme ud. Og ikke gå hele vejen tværs gennem klassen, så alle de kunne glo på mit ansigt fuld af shame. Og altså hun har også tilbudt at komme og hente mig herude hver morgen og følge mig med ind. Og jeg kunne altid.. hun var bibliotekar.. og jeg kunne altid gå ned til hende på kontoret. Så hun var sådan nærmest en mor". Således fremgår det, hvordan læreren fremtræder personliggjort og – i en familiediskurs – som mere end sin funktionelle rolle.*

Heri fremstår også anden central empirisk tendens i lærernes tilgang, hvor deres arbejde med den stilles mistrivsel italesættes som medmenneskeligt snarere end professionelt; som "det lille ekstra", de giver, ved siden af undervisningen som deres kerneopgave og i kraft af deres personlige affektion omkring den. Mens PPR i kraft af deres funktion allerede har fokus på mistrivsel, så refereres den hos lærerne til som et fokus, de ikke direkte føler sig pålagt, men et, de personligt føler, der skal til. En lærer(4) fortæller at: *"Jeg har sådan et hjerte for nogle af dem, der har det svært nogle gange. På en eller anden måde, der får jeg noget drive. Og jeg giver ikke bare op. Det er der jo nogle lærere.. det må man sige.. som opgiver kampen. Men der kan jeg godt lide sådan et langt sejt træk".* Hun fremhæver her, at selvom trivselsarbejdet ikke direkte ligger i lærerens opgave, så er det alligevel implicit fordret, idet trivsel bliver et skridt på vejen i lærerens faglige målopfyldelse: *"Der er jo ikke nogen, der siger, at man skal gøre noget ved.. hvad vil man bruge af ressourcer på de her ting? Men man får jo ikke noget ordentligt fagligt udbytte, hvis man ikke arbejder med det andet".* Hun tager det dog efterfølgende tilbage til den personlige motivation: *"Man får heller ikke en velfungerende klasse, hvis man ikke arbejder med de ting. Og så tror jeg sgu ikke det er så sjovt at være lærer altså (...) Men igen, det er meget personligheden, det afhænger af (...) dem, der gerne vil være klasselærere.. altså af sig selv.. de ser også en mening med de ting.. de gør også noget ud af det".*

Dette betyder, at en sådan opgave også italesættes som én, man kan fravælge, som det udtrykkes af en lærer(2), der kontinuerligt holder det faglige fokus, når han spørges ind til det sociale: *"Jeg havde fået noget materiale, som jeg skulle gennemgå og det var ligesom det, der var fokuset. Jeg havde jo ikke som sådan et socialt fokus i min undervisning".* Således fremstår en oplevelse af, at det da heller ikke var hans opgave.

De fleste lærere italesætter altså den pædagogiske opgave i lærerfunktionen som én, de selv prioriterer, selvom det ikke ligger direkte i "opgavebeskrivelsen", og, som en lærer(4) fremhæver, fylder meget: *"Jeg er overrasket over, hvor meget krudt, man i virkeligheden bruger på det.. pædagogisk arbejde, socialpædagogisk arbejde på en eller anden måde"*.

Dette menneskelige som drivkraft ligger allerede i selve motivationen for lærergerningen, som især ved de ældre lærere - hvor de yngre italesætter en mere faglig motivation (lærer 2 og 3) – tales frem som ønsket om "at have med mennesker at gøre" (lærer 1,4 og 5) og "at hjælpe børn og unge i en retning" (lærer 1).

Der italesættes da også en forudsætning om, at man bringer sin person ind i jobbet, som det empirisk kan læses frem af f.eks. en lærers(1) italesættelse af, at *"Lærere, de skal ikke bare være nogle, der kommer ind i et klasserum og så går igen"*. Heraf fremgår det, hvordan også læreren – som det også fordres af eleven - må gå i skole som et helt menneske. Krejsler fremhæver her, hvordan de mere og mere personlige relationer mellem lærer og elev er blevet pædagogiske redskaber, hvor personligheder væves sammen med institutionelle mål, og teknikker og professionel praksis er betinget af personlige relationer (Krejsler 2004:11-19)<sup>34</sup>.

Dette vil jeg følgerig søge at belyse gennem inddragelsen af teori, der kan sætte lærerens personlige indsats i (magt)perspektiv. Her vil jeg fremhæve, hvordan velfærdsarbejdernes italesættelser af deres personlige engagement, selvom de gennem dette adskiller sig selv fra skoles opgave, stadig er koblet til statens energier på en måde, hvor de bliver to sider af samme sag.

Dette gør jeg ved at inddrage de fremstillinger af velfærdsarbejderens personlige og følelsesmæssige motivation, der forefindes hos lektor i antropologi ved Universitetet i Sidney, Tess Lea, og hendes forskning i det sociale arbejde<sup>35</sup> omkring aboriginere. Lea sætter fokus på den følelsesmæssige tvang, der også ligger i velfærdsarbejdet og legitimerer social indgriben, men forsvinder bag myten om den rationelle stat (Lea 2012:109-111). Her afsøger hun det, hun kalder det motiverende imperativ bag den statslige indgriben og fremdrager, hvordan staten accepteres af

---

<sup>34</sup> Omvendt viser andre studier en af-investering af de personlige relationer fra ind- til udskoling, som i højere og højere grad handler om sagsforholdet; læringen (Winther-Lindqvist 2012:384).

<sup>35</sup> Lea arbejder særligt med bureaukratiet, mens jeg arbejder med velfærdsarbejdets frontpersonale. Jeg samler derfor dette som "det sociale arbejde", som giver os fælles grund i den statslige intervention mod en given gruppes lidelser – men bruger derefter min egen term "velfærdsarbejdet" for at holde mit fokus, selvom jeg anvender Leas analytiske greb.

sine udøvere, som også former sig (eller sit) selv i relation til opgaven og den, der skal hjælpes (Lea 2008:xv). Lea siger selv, hvordan hun derved udvider Foucault, idet hun: *"shifts from its initially Foucauldian emphasis on the disciplinary functions of interventionary measures to also explore how the state becomes engaging for its practitioners"* (Lea 2012:111). Med Lea gives velfærdsarbejderen således motiver, følelser og engagement, hvorigennem disse også selv skaber mening med at udføre en statslig funktion (Lea 2012:110)<sup>36</sup>.

*"The state (...) is not abstracted from feeling bodies but is conditioned as much by daily affect as by instrumentalist reason"* (Lea 2012:117), siger Lea og synliggør herved tendenser, der hos mine lærere fremstår centralt for interventionen mod den stilles mistrivsel, når de motiveres heri ikke bare i kraft af en statslig funktion, men også som et følelsesmæssigt forhold. På den måde fremstilles en personliggørelse af velfærdsarbejdet, hvor staten kan betragtes som formet, praktiseret og vedligeholdt af velfærdsarbejderne. Det foucaultske blik på staten udvides derfor fra en anonym enhed til at være dynamisk og udgjort af mennesker, der tilskriver den (personlig) mening, når de udfører dens arbejde og opretholder dens funktion. Gennem den måde lærerne giver mening til deres praksis gennem deres personlige engagement i eleverne, bliver velfærdsarbejdet altså et følelsesmæssigt forhold, der rækker ud over funktion og system og ligeså meget en personlig affekt som systemisk instrumentalisme. Lea fremstiller med foucaultske undertoner dette forhold, hvordan: *"The state is not only without borders, it is embodied. Beyond 'conduct of conduct' and governance of the self, for interveners (...) being the state is the self, a self-state which shapes desire and emotional investment"* (Lea 2012:117). Gennem Lea smelter statslig statsledelse og de følelsesmæssige affekter altså sammen, når velfærdsarbejderen bliver både *"agents of government and community advocates"* (Lea 2008:7), og former sig selv i sit sociale arbejde i det, hun kalder *"the bureaucratic self"* (Lea 2008:8)

Heri ligger det, når jeg relaterer ovenstående til min foucaultske ramme, hvordan velfærdsarbejdet også indeholder en selvledelse af velfærdsarbejderen, når statens opgave rodfæstes

---

<sup>36</sup> Lea åbner her op for samfundsskabelse nedefra og op, hvor velfærdsarbejdernes følelsesmæssige forhold til deres arbejde også er med til at forme den socialpolitiske rammer (Lea 2012:110). Sådanne mere grundlæggende ontologiske betragtninger vil jeg ikke gå nærmere ind i, men holde det empiriske fokus på, hvordan velfærdsarbejderne også former velfærdsarbejdet (og sig selv som velfærdsarbejde) i den aktuelle sag.

(følelsesmæssigt) i denne(s) selv. Herved suppleres og uddybes altså Foucault med en ekstra dimension i, *hvordan* magten virker igennem velfærdsarbejderen.

#### 6.4 Fra at være til at mangle til at kunne

I interventionen mod den stilles mistrivsel ligger det ikke blot, hvordan selve velfærdsarbejdet konstitueres, men også, hvordan eleven konstitueres som interventionsobjekt. Her bygger jeg videre på, hvordan den stilles mistrivsel konstitueres som problem, og hvordan de så er mulige at lede mod trivsel og tilpasning; altså hvilke forudsætninger eleven tilskrives for intervention.

I det følgende skriver jeg empirisk frem, hvilke forestillinger om eleven interventionen bygger på. Dette gør jeg i bevægelserne *"Fra at være til at mangle"*, hvor eleven tales frem som hjælps-trængende, samt *"Fra at være til at kunne"*, hvor eleven tales frem med hhv. et udviklings- og omsætningspotentiale, hvor denne både ledes mod normalen og *"sin egen"* vej.

##### 6.4.1. Fra at være til at mangle

I denne første del af afsnittet fremdrager jeg, hvordan interventionen mod den stilles mistrivsel italesættes på en måde, hvor eleven for sin egen skyld må blive mere verbal og trives i det – og altså, hvordan eleven konstitueres som manglende (eller ønskende) hjælp. Dette bygger jeg teoretisk på, hvordan elevens krop i sin vej mod produktivitet underkastes velfærdsarbejdet (Foucault 2002:40) på en måde, hvor eleven gøres afhængig af dette, mens det, der empirisk fremstår som interventionens hjælpende diskurs, udfoldes gennem Tess Lea.

Motivationen for at intervenere udmærkede sig empirisk ved at blive italesat som taget for givet ved, at eleven selv ønsker at være mere verbal og synliggøre sig socialt. Dette kommer bl.a. til udtryk ved, at interventionen mod den stilles mistrivsel italesættes som hjælp, hvor en lærer(3) siger, at: *"Man prøver jo hele tiden ligesom at hjælpe dem.. hvis nu, de ikke tør sige noget.. på forskellige metoder"*.

Dette kan kobles til italesættelser af, at det er bedst for eleven selv at være både mundtlig og synlig, for som en lærer(4) siger: *"Du drukner i en klasse på 30, hvis du ikke bare siger lidt. Og det er ikke godt (...) Jeg tænker jo ikke, det er særligt sjovt"*. Rationalet kan her relateres til undervisningsformerne, hvor den verbale deltagelse, som det tidligere er behandlet, gør eleverne i stand til at indgå, hvilket nu udbygges i også at være for elevens skyld; fordi det er sjovere. Heri ligger en forestilling om, hvordan det er motiverende for eleven selv at lære, for som en lærer(3)

siger om, hvorfor hun ikke bare bruger traditionel forelæsning: *"Nej.. det bliver simpelthen for kedeligt"*. Her gøres elevens egen deltagelse central for, hvordan undervisningen bliver sjov at være i, som det også udtrykkes hos en lærer(4): *"Og så synes jeg da også, det sjoveste er, at man tager aktiv del i timen. At man ikke bare sidder; nu skal jeg til at hjem"*. En anden lærer(5) fortæller også, hvordan ønsket om at skabe den sjove skole for elevernes skyld er med til at forme den deltagende undervisning: *"Vi leger rigtig meget.. rigtig meget humor.. alt, hvad jeg overhovedet kan komme i nærheden af for at få dem til at synes, det er skide sjovt at være til mine timer.. og rigtig rart (...)Det er rigtig meget gruppearbejde, men der er rigtig mange sjove konstellationer i det, som er det.. det er meget motiverende for eleverne, så de ikke bare sidder.. til det der røv til sæde- eller hvad det nu hedder.. –undervisning"*. Således ses en italesættelse af, hvordan det er skolen, der søger at gøre sig attraktiv for eleverne, så de synes, det er sjovt og motiverende at gå i skole.

Herigennem kan den skole, der giver indtryk af sjov og personlig udfoldelse, gennem Foucaults optik betragtes i sine usynlige magtforhold, hvor den tilbageholdende må "gøres talende" for sin egen skyld, så han/hun kan gives den gode læring - som så bliver fordrende for tilpasningen, hvor eleven også bliver den gode lærende, der kan indgå heri.

Dette vil jeg følgelig udfolde i, hvordan hjælpen kan betragtes som udtryk for adfærdsledelse, samt efterfølgende hvordan eleverne selv udtrykker en kritik og en moddiskurs gennem andre ønsker for deres sociale væren i skolen.

#### *Den påvirkende hjælp*

Hvordan det eksplicitte udtryk af hjælp til at give børnene den gode skolegang indeholder en implicit adfærdsledelse, kan udfoldes yderligere ved geninddragelse af Tess Lea, som bygger videre på hendes fremstillinger af stats- og adfærdsledelse som et også følelsesmæssigt forhold.

I ESSET fremstår hjælp og styring som parallelle strømme i velfærdsarbejdets socialitetstræning, som det ses i det, Sune Qvortrup Jensen identificerer som henholdsvis governmentality og humanisme i arbejdet med langtidsledige (Jensen 2016), og hos Oline Pedersen, som fremhæver omsorgen som dominerende i daginstitutionerne, men hvor statslig optimering fremstår som mere underlæggende strømme herunder (Pedersen 2016).

Gennem Lea vil jeg - snarere end at betragte de to parallelt - argumentere for, at hjælp og styring kan betragtes i en sammenhæng, hvor velfærdsarbejderens ønske om at hjælpe (som kan betragtes



i forlængelse af det affektive) hænger sammen med statens mål om tilpasning (Lea 2008,2012). En sådan sammentænkning laver også Trine Øland i sine analyser af velfærdsarbejdets logikker, der både indeholder godheden i at ville hjælpe hver enkelt i nød og en stræben mod at (re)producere samfundet som en helhed (Øland 2019).

Heri er udgangspunktet, at velfærdsarbejderens ønske om at hjælpe indbefatter konstruktionen af en gruppe, der har brug for hjælpen, men at denne hjælp så indbefatter, at de får det godt, hvis de i højere grad tilpasses (Lea 2008:15, Lea 2012:117). På den måde bliver hjælp og tilpasning gensidigt understøttende, hvor der netop gennem ønsket om at hjælpe den tilbageholdende til en mere udadvendt skolegang sker en social tilpasning, når skolens præmisser er det, der er bedst for den stille at indgå i. Her udspiller hjælpen sig altså under den hierarkisering af socialiteter, der fremgik af tidligere analyser, som nu også fremstår bedre for eleven selv og former hjælpen i statens billede af den gode elev (og det gode liv). Således sker en diskursiv omformning fra retten til at tvinge (den afvigende) til pligten til at hjælpe (den i mistrivsel), hvorigennem tilpasningen får et mere skjult udtryk i, at disse elever også i højere grad vil trives, hvis de bliver mere verbale.

*"Tænk, hvis man kunne være så vigtig for nogle andre og spille sådan en vigtig rolle",* siger en lærer(5) og viser således sammentænkningen mellem at ville gøre godt og at påvirke; det, jeg vil betegne den påvirkende hjælp eller den hjælpende påvirkning. At flytte, forme og præge børn blev også talt frem som en motivation i lærergerningen, og en lærer(4) fortæller om, hvad hun vil udrette gennem netop denne profession: *"Jeg kan rigtig godt lide nu.. det der med de der børn, der er nogle udfordringer i. At få flyttet dem til et bedre niveau. Det tænder jeg lidt på (...) Og synes det er fedt, at man kan flytte nogen. Og at man kan gøre en forskel for nogen"*. Heraf fremgår, hvad Lea fremstiller som *"the pleasure and thrill"* (Lea 2012:111) ved at udføre et arbejde af også moralsk vigtighed.

På den måde udspilles den følelsesmæssige del af velfærdsarbejdet, der tidligere er behandlet, i den hjælpende indgriben i de lidendes liv, som Lea pointerer som selve afsættet og motivationen for intervention. Med ønsket om at hjælpe og forbedre livet for de pågældende elever bliver statens ærinde engagerende for velfærdsarbejderen, hvor den moralske indikation over, at nogen mistrives og har brug for indsatsen, bliver forløber for interventionens berettigelse (Lea 2008:16), og således bliver velfærdsarbejdets funktionelle rolle omformet til et moralsk anliggende (Lea 2012).

Herigennem udvides velfærdsarbejderen rolle igen til én, der selv (diskursivt) omformer adfærdsledelse gennem sit engagement og sin motivation for handling.

Lea påpeger endvidere, hvordan der i hjælpen ligger en reproduktion af udgrænsningen af de tilbageholdne elever, når de gennem hjælpen vedvarende udpejes og karakteriseres som hjælps-trængende – og således som underordnet de udadvendte elever, de skal hjælpes til at blive. Det betyder, at ønsket om at afhjælpe den stilles mistrivsel nu og her genkonstituerer problemet og opretholder status quo, når rigtig og forkert socialitet vedvarende (re)produceres. Således fremtvinges uligheder i lighedens navn, hvor den anden aldrig kan blive helt som den ene, og hjælpen bliver ligeledes et samfundsbevarende projekt

I denne dynamik skaber velfærdsarbejdet også vedvarende nyt arbejde til sig selv i det, Lea kalder en *afhjælpende cirkularitet* (Lea 2008:xvi), hvor problemkonstituering og intervention kontinuerligt fordrer hinanden. Dette ser Lea som fundamental for vores "*social being*" (Lea 2008:13), hvilket jeg betragter i forlængelse af Foucault og forstår som magtens kontinuerlige samfunds(gen)skabelse.

En sådan cirkulær forståelse vil jeg på baggrund af tidligere analyser udvide til en spiralformet samme, hvor problemer ikke kun reproduces, men også kontinuerligt forskydes. Med dette mener jeg, at det nu fremstår, hvordan samme problemer reproduces, når den enkelte elev hjælpes, men som det tidligere er behandlet, så forskydes problemer også, når eksempelvis skolens rammer ændres i imødekommelsen af eksisterende problemer (hvor nye socialiteter fordres).

Kendetegnende for italesættelserne af hjælpen er det endeligt, at behovet er en fundamental antagelse, hvor ingen stiller spørgsmål ved, hvorvidt hjælpen er ønsket (Lea 2008:15,17) - og altså hvorvidt eleverne selv ønsker at være mere verbale og socialt synlige. Dette vil jeg følgelig udfolde gennem en empirisk fokus på eleverne og deres italesættelser af, hvorvidt de (også) ønsker hjælp.

#### *Elevernes eget (ikke-) forandringsbehov*

Eleverne har hovedsageligt konstaterende italesættelser af deres socialitet og taler ikke eksplicit om sig selv som hjælpstrængende eller -ønskende. Den "taget hjælpen på sig", der især fremgår empirisk, er, når de elever, der har henholdsvis deres lærer og mor med under interviewene, samtykker gennem deres "ja" til disses italesættelser. Selv tilkendegiver de ikke ønsker om at blive hjulpet (til en anderledes socialitet), men udtrykker i stedet på forskellig vis deres behov modsat og

eksempelvis, at de ikke har lyst til at synliggøre sig selv, men fremhæver tværtimod som en elev(5), at: *"Jeg kan ikke lide at skille mig ud på nogen måder"*.

Særligt én elev(2) insisterer eksplicit på retten til at være socialt tilbagetrukket, idet hun taler sig selv op mod skolens (forventninger til) socialitet. Her fremkommer hun med en kritik af skolens sociale krav og åbner for en anden måde at være elev på – alternativt til, at hun selv skulle ændre sig: *"Jeg havde egentlig meget godt styr på det. Jeg skulle nok lave mine lektier. Eller jeg skulle nok lave min aflevering her. Jeg ville bare gerne være alene. Så gav det ikke nogen mening. Eller der var også nogle gange, så fik man at vide, at du må ikke gå ud på gangen og sidde, selvom altså jeg laver det jeg skal, ude på gangen. Hvorfor kan man ikke bare gå ud altså? Det kunne jeg blive irriteret over"*. Herved giver hun en kritik af en ensidig måde at lære på og fremhæver, at hun lykkes med skolens eksplicitte mål (det faglige stof), men afviser de sociale krav til, *hvordan* man lærer.

Endvidere italesætter eleverne deres "generelle" socialitet anderledes end den måde, en lærer(4) f.eks. beskriver den socialt velfungerende som: *"En, som har venner og som er opsøgende overfor andre"*. Dette sociale behov udtrykkes anderledes af eleverne som af elev(3): *"Nu har jeg sådan 3 veninder. Og dem ser jeg knap nok. Fordi de går i skole, og jeg arbejder. Men vi har stadig kontakt og ses nogle gange (...) Men jeg er heller ikke den, der sådan gider være social. Altså når jeg har været på arbejde, så vil jeg bare gerne hjem (...) familien før venner, sådan har jeg altid haft det"* og en anden elev(2), at: *"Jeg kan godt lide mine venner, og jeg har også stadigvæk venner.. men jeg har ikke et stort behov for at være sammen med dem"* og endeligt en elev(4): *"Jeg har altid været sådan en.. har en lille gruppe venner.. nogle få venner.. og så holder jeg mig bare til dem"*. Eleverne udtrykker således deres socialitet ud fra behov som "gider", "har det sådan" og "er sådan en" på en nøgtern og konstaterende måde, som ikke indikerer noget ønske om, at det var anderledes. Således ses både afvisning og udfordring af den adfærdsledelse, de møder i skolen (Foucault 2007:45).

Når forandringsønskerne ikke findes hos eleven selv, så indikeres det også, at deres socialitet ikke er et problem for dem, men først bliver det, når de møder en bestemt kontekst og bestemte krav. Stilhed og social tilbagetrukkethed fremstår altså ikke mistrivselsskabende i sig selv, men bliver det i og med skolens krav, som det ses i analysen af, når den stille ikke rummer skolen.

Således ses en betydelig forskel fra Scotts studie, hvor der gennemgående hos hendes respondenter var en frustration over at være generte og et ønske om ikke at være det (Scott 2007).

#### 6.4.2. Fra at være til at kunne

En anden af de empirisk gennemgående måder at tale om interventionen mod elever, som mistrives stille, er med forudsætningen om, at det kan blive anderledes; at eleverne kan få det bedre og/eller ændre sig. Heri fremstår igen balancen, hvor man er, som man er, i en alligevel kontinuerlig stræben efter noget bedre.

Når interventionens virkninger italesættes, så er det gennemgående blandt lærerne, at de faktisk "flytter" eleven, fra: *"Ja, det gør de. Helt vildt meget"* (lærer5) til *"nogle gør"* (lærer 3), mens PPR(1) i højere grad problematiserer, at interventionen mod den stilles mistrivsel ikke har den ønskede virkning: *"Det virker heller ikke særlig godt, det vi gør. Det må vi jo bare sige. Og det virker faktisk ikke godt (...) der er sådan nogle forskellige ting, man kan forsøge sig med. Men som regel, så går det heller ikke særligt godt"*. En sådant mere problematisk italesættelse fra PPR kan have grund i, at eleverne, der er i PPR, har (om ikke andet fået defineret sig selv som havende) sværere mistrivsel.

Samme ikke-virkomhed som hos PPR italesættes af eleverne i deres forløb, hvor særligt en elev(5) fortæller om interventionen mod ham: *"De har prøvet at smide mig tilbage i skolen på alle mulige måder.. prøvet at hjælpe mig.. skal vi prøve det her og se, om vi kan få det til at virke. Men ellers så fra kommunens side, så prøver vi lige det her, og så faldt det fra hinanden. Og så prøver vi lige at starte noget nyt, og så faldt det fra hinanden"*.

Alligevel stilles der ikke overordnet spørgsmål ved, om den stilles mistrivsel kan bedres i skolen (som den er), men i højere grad *hvordan*. Selvom der i forklaringerne på mistrivslen er gennemgående italesættelser af både grundlæggende mistrivselsskabende sociale vilkår og bestemte mistrivselspotentielle personligheder, så eksisterer der altså sideløbende en tro på, at eleverne med de rette tiltag *kan* komme til at trives - trods både deres personlighed og de sociale rammer. Selvom interventionen på den stilles mistrivsel italesættes som vanskelig, så fremstår der altså en gennemgående tro på, at man kan finde den rette intervention. Dette ser jeg på en måde, hvor der i horisonten konsekvent synes at ligge potentialet for det gode - hvilket må findes i balancerne mellem det værende og det ønskede.

Interventionens retning og mål fremstår empirisk i det, jeg analytisk har opdelt i to spor; *udviklingspotentialet*, som indbefatter udviklingen og altså ændringen mod det ønskede og *omsætningspotentialet*, hvor eleven når til accept med og falder socialt på plads, som denne er.

Disse vil jeg i det følgende skrive empirisk frem som diskursive tendenser, jeg har sondret imellem, selvom de igen optræder som særdeles sammenvævede og kan ses som sider af samme sag.

#### *Udviklingspotentiallet - mod det ønskede*

Når den stilles mistrivsel fremstår empirisk med det, jeg vil argumentere for som et udviklingspotential, så er dette balancerende mellem (et udgangspunkt i), hvordan de er, men med et mål om – og forudsætninger for – at de kan blive mere verbale. Jeg betegner dette udviklingsmuligheden<sup>37</sup>, fordi den sigter mod, at elever udvikler den sociale kunnen, der fordres – og altså indebærer (en grad af) transformation for at tilsvare skolens kriterier for socialitet.

Udviklingen i verbal retning italesættes som mulig, men med grænser, som af en lærer(4), der siger at: *"Man kan flytte dem lidt. Men man kan ikke have samme ambitioner om, at de bliver sådan snakkende fuldstændig. Man bliver nødt til at tage udgangspunkt i det menneske, man har med at gøre"*. Selve udviklingsdiskursen ligger alligevel gennemgående i opmærksomheden mod, at eleven ikke står stille, men kontinuerligt ændrer sig i den rigtige – og altså verbale - retning, og som en lærer(4) udtrykker, det: *"Man skal jo gerne kunne spore noget, der går frem"* og en anden lærer(3): *"Man forsøger jo altid sådan at bearbejde dem og rykke dem. Det er jo det, det handler om; at de rykker sig et lille skridt hver gang"*. En tredje lærer(5) udfolder, hvordan man arbejder med en udvikling i spændet mellem at være stille og samtidig blive mindre stille: *"Det med at arbejde på at lære at turde sige noget, som andre skal lytte på, uden at man har det dårligt. Så tager de små step, hvor man f.eks. har lavet noget, som man skal fremlægge f.eks. på engelsk, og så gør man det så i en mindre gruppe til at starte med. Og så evaluerer vi hele tiden.. snakker om, hvad vi føler og hvorfor, og giver dem små tips og tricks, hvad de så kan gøre, sådan at de hele tiden, når de går fra mig, så selvom det kun har været i et år, så har de rykket sig"*. Her ligger udviklingsmuligheden således som forudsætning for, hvorfor man (kan) intervenserer gennem f.eks. eksponering - for som en lærer(3) siger: *"De skal selvfølgelig udfordres engang imellem... for ellers så rykker de sig jo ikke"*.

Gennem en sådan udviklingsdiskurs fremgår både skolens ønske om at indlemme og tilpasse afvigelse i stedet for at afsondre den (Foucault 1971:101), men også individualiseringen heraf, hvor

---

<sup>37</sup> Udviklingen er en større pædagogisk tendens, som jeg ikke går nærmere teoretisk ind i, men parkerer her, for i stedet at fokusere på, hvordan udviklingsdiskursen, som jeg definerer den, kommer empirisk til udtryk.

dette er forudsat af, hvordan eleven – gennem intervention - kan indlemmes i det sociale og komme nærmere den ønskede socialitet.

Problematiseringen af den stilles mistrivsel kan her også betragtes igennem en generel udviklingslogik, hvor ingen accepteres i stilstand, og alting altid kan blive bedre; hvor alle kan og skal udvikles, og hvor der til en hver tid vil kunne gribes i at finde elevens helt rette balance i socialitet.

Indlemmelsen af den stille sker ligeledes på en måde, hvor vægten i balanceringen rykkes over mod det værende, som jeg følgerigt vil udfolde som *en omsætning*.

*Omsætningspotentiallet – af det værende*

Sideløbende med udviklingen mod det ønskede tales en diskurs frem, der i højere grad omhandler det, jeg kalder *omsætningen* af eleven, som han/hun er. Denne italesættes overordnet af en lærer(5) som at finde og dyrke: *"Hvad de kan.. i stedet for; og det kan du ikke, og det kan du ikke"*.

Her italesættes en vej for eleven, hvor dennes tilbagetrukne socialitet kan *omsættes*, som en lærer(1) siger: *"Måske skal de have et arbejde, hvor man er mere sådan trukket tilbage. Noget IT-agtigt"*. Her er der altså i højere grad tale om omsætning af eleven, hvor denne ledes mod bestemte sociale funktioner og rammer, der passer hans socialitet.

Hos eleverne ses samme italesættelser, hvor de ønsker at få det bedre, men stadig være, som de er. En elev(5) udtrykker det som, at: *"Man skal bare lige lære en måde at komme igennem livet på med den måde, man er på"*. Samme accept af det værende ses hos en anden elev(2), der i dialog med sin mor kommer frem til at acceptere sin angst: *"E: altså jeg tænker, at jeg bliver ved med at have angst. M: Men du tænker, at du nok skal komme videre med dit liv. E: Jojo, det gør jeg. Og jeg tænker, at jeg bliver bedre til at styre det. Tænker jeg bliver ved med at have det. Det er sådan, jeg har det"*. En sådan tilgang, hvor mistrivlsen i det sociale er til stede samtidig med, at *"livet fortsætter"*, italesætter en tredje elev(1) som svar på, hvorvidt den har bremsset hende uddannelsesmæssigt: *"Nej, ikke i den forstand, at jeg har ville ændre den pga. angsten. Jeg har altid vidst, hvilken vej, jeg skulle. At angsten så skulle gøre den 10 gange mere besværlig er så, hvad det er"*. Her synes angsten som sygdom at gøre hende i stand til at adskille sig fra den og give en forståelse af at kunne omsætte sig selv alligevel.

I interventionens rettet mod det værende ligger således (selv)accepten som en måde, hvor man har det, som man har det, men har det bedre med det, fordi man, som en lærer(5) udtrykker,

arbejder med: *"Relationen til sig selv. Altså lære sig selv at kende og acceptere, at det her er jeg bare mega dårlig til. Det er jeg ikke skide god til. Nu bliver jeg bange for det her, at jeg har det sådan her.. og så acceptere det"*.

Dette fremstod empirisk med PPRs intervention rettet mod at rumme og acceptere mistrivslens følelser, hvor samme lærer(5) siger, at: *"Det er meget meget vigtigt.. det gør jeg virkelig meget ud af det her med, at det er fint nok, det her du siger; at du har angst.. men der er så meget mere end det. Du har vel også glæde.. du har også noget andet"*. Det samme italesættes af PPR(3) i, at: *"Jeg fortæller dem, at vi er bare mennesker. Vi er forskellige og anderledes. Nogle er mere kede af det end andre"*. Herved fremstår arbejdet mod accept i intervention, som udtrykkes af PPR(1): *"Jeg arbejder med sådan en terapeutisk metode, der hedder: act.. accept commitment therapy. Og den er egentlig meget baseret på, at vi skal acceptere menneskelig lidelse som et grundvilkår. Vi kan ikke leve liv, hvor ubehag og smerte ikke er en del af det. Og hvis vi forsøger at flygte fra det, hver gang vi møder det, så har det nogle dårlige eller negative konsekvenser. Så det jeg egentlig arbejder med, det er at lære de der unge mennesker.. og voksne mennesker.. det er også et problem for dem.. at rumme ubehag, ikke kæmpe imod, ikke elske det, men bare ligesom være i det"*.

Heri fremkommer Foucaults logik om sammenhængen mellem (selv)forståelse og (selv)ledelse, hvor man må kende og forstå sit følelsesliv for at kunne monitorere det (Foucault 2002:152). Dette selvarbejde kan knyttes an til både diskursen om det medfødte – og heraf det konstaterende eller accepterende blik på disse elever, som ligger generelt for omsætningen- men trækker også på normaliseringsdiskursen, hvor ubehag indarbejdes i det normale.

Endvidere kan omsætningen ses som den måde, subjektiveringen er både individualiserende og totaliserende (Foucault 1982:782), idet eleven udskilles i sin individualitet, så denne kan indgå og bidrage (i det totale) med sine særlige potentialer. Gennem omsætningspotentialitet findes her muligheden for at indgå, hvis dette aktiveres på rette måde.

Der synes således også her at være et brud med den patologisering og transformationsdiskurs, der ligger hos Scott, hvor hun ser en bevægelse mod udryddelsen af generte/angste træk (Scott 2006), som her fremstår som modsagt og (delvist) erstattet af et fokus på accept og normalitet, hvor interventionen i stedet tales frem i en sådant lys.

Afslutningsvist for afsnittet ses i både udviklingen og omsætningen subjektivering af eleverne i den underkastede krop (Foucault 2002:40), der altid er tilgængelig for optimering, hvor eleven bliver til det, der *"er, kan opstå og udfolde sig"* (Foucault 2008:334-5), hvor hver enkelt elev bliver til et udviklings- eller omsætningsobjekt af problemer og potentialer.

## 6. 5. Opsamling

Her ender skolens fortælling om den stilles mistrivsel; en fortælling om, hvordan de kommer til syne, kategoriseres, problematiseres og endeligt interveneres på. En fortælling, der har fremdraget konstitueringen af den stilles mistrivsel som problem i skolen. Det er også en fortælling om, hvordan den stilles mistrivsel konstitueres gennem større fortællinger om samfund, menneske og velfærd, der væver sig ind i denne mere konkrete fortælling; hvilke diskurser denne baserer sig på, som skaber en helt bestemt fortælling om den stilles mistrivsel og ligger til grund for den velfærdsstatslige og pædagogiske tilgang hertil. Det er en fortælling, der samler fragmenterede aspekter af den stilles mistrivsel; en vej ned gennem de diskursive lag i, hvordan dens konstituering hænger sammen i sine delelementer og forudsætter hinanden, men også har indbyggede modsætninger. De sammenhænge, der er mellem de diskursive lag, ligger løbende gennem analysen og trækker tråde til hinanden, men vil følgelig igennem min konklusion blive skåret ind til benet, når jeg fremhæver analysens hovedfund.



## Kapitel 7: Konklusioner

I gennem projektet har jeg undersøgt skolens konstituering af den stilles mistrivsel som problem i skolen og genstand for pædagogisk intervention. Dette har jeg gjort gennem 15 interviews med skolens velfærdsarbejdere og pågældende elever og med afsæt i min konstruktion af den stilles mistrivsel, hvor jeg med afsæt i diagnosen social angst har samlet forskellige mistrivselsformer, der er kendetegnet ved den stilles mistrivsel i det sociale. Den stilles mistrivsel har jeg gennem Foucault berammet teoretisk, så den undersøges som et socialt og diskursivt fænomen, der konstitueres og praktiseres som en konsekvens af den måde, der tales om det på. Konklusionerne er et produkt af en abduktiv analytisk proces, hvor de empiriske italesættelser ligger til grund herfor, men som teoretisk fokuserede begrebsliggørelser<sup>38</sup>.

I det følgende konkluderer jeg på analysen og fremdrager dens mest centrale fund i et sammenhængende svar på projektets problemformulering:

Hvordan konstitueres den stilles mistrivsel som problem i skolen og gøres til objekt for pædagogisk intervention?

I analysens første kapitel har jeg gradvist gennem tre analysedele oparbejdet og undersøgt, hvordan den stilles mistrivsel konstitueres som problem i skolen; hvordan den italesættes som problem, hvordan dette relaterer sig til skolen som kontekst, samt hvordan den relateres til bestemte elever.

I kapitlets første afsnit har jeg med udgangspunkt i, hvad skolens velfærdsarbejdere selv italesætter, fremdraget den stilles mistrivsel sociale fremtrædelse. Heraf fremgår det, hvordan den stilles mistrivsel træder frem for skolen - og altså uden for det normale - som særligt angstproblematikker, skolevægning og social tilbagetrækning, som er problematikker, der særligt knyttes til udskolingen.

Når jeg sonder imellem de forskellige professioners italesættelser, så fremgår det, at det især er PPR, der først bemærker den stilles mistrivsel, mens lærende i højere grad problematiserer elever, som er socialt for meget. Den stilles mistrivsel fremstår altså på en måde, hvor denne ikke nødvendigvis er fremtrædende som problem i klasserummet, men i højere grad på individuelt trivselsniveau. Herved udtrykkes en dobbelthed i elevproblematikker, som dem der henholdsvis ikke rummes af og ikke rummer skolen. Endvidere italesættes den stilles mistrivsel af lærerne og

---

<sup>38</sup> Teoretiseringen beror hovedsageligt, og hvor andre ikke er nævnt, på en foucaulsk fortolkning af empirien.

eleverne som underbemærket i klasserummet, fordi pågældende elever ofte fremstår velfungerende, og underprioriteret i PPR, fordi den er kompleks og ressourcekrævende. Det er særligt skolefraværet, der af alle respondentgrupper italesættes som det, der gør den stilles mistrivsel både bemærket og prioriteret.

Efterfølgende har jeg fremdraget kategoriseringen af den stilles mistrivsel, hvor jeg samler de begreber, som både velfærdsarbejderne og eleverne selv bruger herom, og som indkapsler den som noget (nærmere) bestemt. Disse begreber har jeg analytisk grupperet som kategorier, der er knyttet til henholdsvis følelser, social adfærd, personlighedstyper, samt diagnoser. Kategorierne fremstår her i et flydende spænd mellem det konstaterende, det problematiserende og det syge, og de italesættes sammenvævede i en dynamisk konstituering, hvor de forskellige kategorier spiller sammen i problematiseringen af pågældende elever og deres mistrivsel.

Slutteligt for afsnittet har jeg udledt jeg forklaringerne på den stilles mistrivsel, hvor mistrivslens diskursiveres inden for bredere forståelsesrammer, der kobler den til mere gennemgående fænomener, menneske- og samfundsforståelser, samt trækker på forskellige former for viden. Disse har jeg fremdraget empirisk og grupperet analytisk, hvor jeg ser dem trække på samme diskursive og herunder videnskabelige grundforståelser. Heraf fremstår en del af forklaringerne på mistrivselen med afsæt i eleven, mens en anden giver den udspring i skolen og samfundet.

Når problemet tales frem i eleven, så fremstår den stilles mistrivsel særligt som en *mistrivselspotentiel personlighed*, hvor mistrivslens forklares gennem eleven(s) selv, hvor nogle børn allerede har de medfødte eller forældreoverleverede (personligheds)træk, der ligger i mistrivslens. Mistrivselens udspring i eleven diskursiveres også gennem diagnosen, som særligt eleverne bruger til at forklare deres mistrivsel. Blandt velfærdsarbejderne er det langt mere udpræget, at diagnoserne italesættes gennem kritisk afstandstagen; som noget, mistrivslens blot uhensigtsmæssigt kaldes. Diagnosen problematiseres særligt i det, jeg betegner en *normaliseringsdiskurs*, hvor der italesættes en skepsis over for angst som diagnose, og i stedet argumenteres der for den stilles mistrivsel som normale følelser. Dette målrettes særligt angst som diagnose, men udfoldes i en gennemgående diagnosekritik. I stedet italesætter velfærdsarbejderne en sårbarhed, skrøbelighed og manglende robusthed, der gælder særligt pågældende elever, men også beskrives som tidstypisk generel.

Et andet diskursivt spor, der italesættes som forklaringsramme, er det samfunds- og skolemæssige, hvor mistrivlsen tales frem som konsekvens af særligt en præstationsorientering i skolen såvel som i samfundet generelt. Herved fremstår endnu en bredere (samfunds)kritisk bevægelse, som taler den stilles mistrivsel frem som det, der inden for forskningens verden kaldes en social patologi; en mistrivsel, der udbreder sig som konsekvens af givne sociale forhold, der giver et generelt vaskeligt socialt klima at være elev i.

De to forklaringer smelter i både elevernes og velfærdsarbejdernes italesættelser sammen i én diskurs, der samler de to; som bestemte personligheder, der er ekstra disponerede for præstationspresset. Her fremgår det, jeg kalder *mistrivselspotentialets sociale forløsning*, hvor bestemte elever skubbes ud over kanten i særligt udskolingen.

I kapitlets første afsnit har jeg således fremdraget forskellige lag i konstitueringen af den stilles mistrivsel som problem; fra den træder frem, til den kategoriseres, til den forklares - og har derved skabt blik for, hvordan den stilles mistrivsel konstitueres som afgrænset problem.

Gennem kapitlets andet afsnit har jeg med teoretisk afsæt i Foucaults relationelle tilgang etableret en forståelse af, hvordan den stilles mistrivsel som problem kan betragtes i en kontekst af skolen. Her har jeg gennem både empiriske og analytiske koblinger fremdraget, hvordan den stilles mistrivsel italesættes i relation til skolen og dennes socialitetsforståelser.

Her har jeg først empirisk udledt værdisætningen af socialitet, den måde, socialitet ledes på, og de sociale kompetencer, der fordres. Dette har jeg efterfølgende grupperet som temaer for socialitet, hvor jeg sonder mellem *de fællesskabsorienterede* og *de individualiserede*. Disse kan både betragtes som parallelle og adskilte, men også som sammenhængende i bevægelsen fra den brede forståelse af fællesskabet til samarbejdsevnen, over hvordan dette så fordrer verbaliteten og synliggørelsen af sig selv. Dette har jeg samlet begrebsliggjort som *individualisten i fællesskabet*, hvorigennem den ideelle elev fremstår som en, der både giver plads til andre, men også selv kan tage pladsen; hvor eleverne med deres individualitet indgår i det fælles. Gennem velfærdsarbejdernes italesættelser heraf trækkes der diskursive tråde ud til, hvordan samfundet og særligt arbejdsmarkedet fungerer socialt, hvorigennem sådanne idealer legitimeres.

Igennem Foucaults magtanalytik har jeg efterfølgende udledt empirisk, hvordan eleverne ledes mod sådanne idealer, og fremdraget de læringsformer og pædagogikker, der knyttes hertil. På den

baggrund har jeg undersøgt, hvordan den stilles mistrivsel kan betragtes som en udgrænsning relationelt til sådanne forståelser af socialitet og dennes praksisformer. Her har jeg analytisk sondret imellem, hvordan skolen både bliver et problem for den stille elev, mens den stille elev ligeledes bliver et problem for skolen.

I analysen af, hvordan skolen bliver et problem for den stille har jeg først med teoretisk baggrund i Trine Øland udledt, hvordan der allerede i de pædagogiske læringsformer, der skal give eleverne de ønskede sociale kompetencer, tegnes konjekture for en udgrænsning af dem, hvis udgangspunkt ikke tilsvare den socialitet, som pædagogikken forudsætter. Efterfølgende har jeg med empirisk afsæt i særligt elevernes, men også PPRs, italesættelser udledt, hvordan den stilles mistrivsel opstår i skolen i centrale aspekter af læringsmiljøet, hvor fagligheden er socialt indlejret. Her italesættes særligt præstationer foran klassen, fremlæggelser og gruppearbejde som det, der fremkalder mistrivsel. Det at være stille italesættes således som et problem for pågældende elever i mødet med skolen som kontekst. På den måde udvides tidligere analyser, idet der bygges der bro mellem de konstaterende kategorier om den stille og de kategorier, der indikerer mistrivsel. Samtidig kommes mistrivslen som social patologi ligeledes nærmere i forhold til, hvordan det sociale miljø i skolen skaber mistrivsel.

Afslutningsvist har jeg analyseret på de to typer af socialitet hver for sig, hvor jeg først har argumenteret for, hvordan de to typer af socialitet fremstår på en måde, hvor de fællesskabsorienterede er mest eksplicit fordrede og reflekterede, men de individualiserede ligger mere implicit. På den baggrund har jeg udledt, hvordan den stilles mistrivsel kan betragtes som udtryk for at være (for) samstemmende med de mest eksplicite krav til den gode elev (om at give plads og holde sig i ro), men samtidig konfliktende med de mere implicite krav og forudsætninger (om at vise sig selv frem). Heraf fremgår altså en balancegang, hvor eleven skal være tilpas socialt fremtrædende.

I analysen af, hvordan den stille elev bliver et problem for skolen, har jeg på baggrund af italesættelser fra velfærdsarbejderne udledt de grænsedragninger, hvor den stille afgrænses fra de normative fordringer til elevrollen. Her fremdrager jeg, hvordan skolen differentierer eleverne og skaber bestemte subjektiviteter i relation til sine normer og normativiteter, når en bestemt social adfærd tales moralsk og værdimæssigt op, mens andet udgrænses synkront derved.

Grænsedragningen fremstår her i det grænseland, der også lå i kategoriseringen, hvor den stille elev både normaliseres, men også kontinuerligt problematiseres (mere implicit). Problematiseringen omhandler særligt, hvordan den stille elev ikke lærer på den måde, skolen fordrer i sine læringsformer, og pågældende elever er derfor på flere måder konfliktende med præmisserne for skolens virkemåde og de (elev)forudsætninger, der ligger heri. Her bliver de *synligt usynlige*, når de undlader at gøre, hvad der forventes, og ikke opfylder de krav, der stilles til eleven som præmis for, at læring kan foregå, som den gør. Her lades fordringen mod verbalitet moralsk gennem særligt en demokratisk diskurs om *viljen til det sociale bidrag*, hvor det fællesskab og samarbejde, der stod som fremtrædende sociale værdier, også forudsætter den enkeltes bidrag hertil. Dette fremstilles med udgangspunkt i elevens vilje hertil, som yderligere lader den manglende sociale deltagelse moralsk. Heri ligger den demokratiske deltagelse i skolen som elevernes positive ret, men for disse elever også en pligt, de forsømmer. Både de moralske og de mere funktionalistiske undertoner i den stilles udgrænsning bærer altså præg af en underlæggende fordring på social tilpasning – på såvel overordnet (demokratisk) samfundsplan som på mere konkret institutionelt plan.

Med baggrund i de to analyser har jeg opstillet en model for konstitueringen af den stilles mistrivsel som et kontekstuel fænomen. Her sætter jeg den stilles mistrivsel som personlig utilstrækkelighed, som fremgik af "skolen som problem for den stille", i spil sammen med de diskurser og deres iboende skelsætninger, der gør "den stille til et problem for skolen", når disse konstituerer og legitimerer en bestemt praksis som betingelser for socialitet.

I sidste afsnit af analysens første del fremdrager jeg den elevgruppe, den stilles mistrivsel tilskrives. Denne er empirisk udledt af den måde, velfærdsarbejderne italesætter problemgruppen i grundlæggende karakteristika; køn, faglighed og klasse. Disse tilgår jeg analytisk gennem betragtninger af, hvordan den stilles mistrivsel kommer til udtryk gennem disse kategorier, samt hvordan kategorierne influerer på, hvem der kommer til syne for skolen.

I kønsliggørelsen, som var det empirisk mest fremtrædende karakteristika af den stilles mistrivsel, tales især pigerne frem. Her kønsliggøres forklaringerne på mistrivselen, når selve præstationskulturen som forklaring særligt tales frem blandt dem, hvilket nu også fremstår som grund til særligt pigernes større skrøbelighed. Netop den stilles mistrivsel som særligt piget italesættes ligeledes med afsæt i kønnenes forskellige typer af mistrivsel, hvor drengene mistrives

udad og pigerne indad. Sådanne kønsliggørelser problematiserer jeg gennem inddragelsen af Tekla Canger, hvorigennem jeg ser på en sådan kønsessentialiserings konsekvenser for, hvad skolen ser. Dette fremanalyserer jeg på en måde, hvor de stille drenges mistrivsel potentielt bliver dobbelt usynlig, mens piger problematiseres unødigt.

Den stilles mistrivsel italesættes kontrastfyldt i deres faglighed. Pågældende elever italesættes af særligt lærerne som fagligt svage, hvor den faglige svaghed tale frem som det, der overhovedet fremkalder performativ mistrivsel. Blandt eleverne selv, PPR og andre lærere – og således i højere grad – beskrives eleverne som fagligt stærke, men hvor mistrivlsen både kan afstedkomme faglig svaghed eller give dette udtryk. Elevernes overvejende faglige styrke sætter jeg i relation til mistrivselens underbemærkethed og -prioritering, fordi eleverne herigennem lykkes med et centralt aspekt af elevrollen.

Den stilles mistrivsel tales af velfærdsarbejderne frem hos alle socialgrupper, hvor især de privilegerede eller ressourcestærke italesættes, mens eleverne selv repræsenterer forskellige sociale baggrunde. Når velfærdsarbejderne italesætter de ressourcestærke, så kredses der særligt om en (over)beskyttende forældrestil og dertilhørende egenrådighed i, hvordan deres barn skal mødes af skolen, som især fremstilles som grund til mistrivselens udvikling til skolevægning. Her bliver sårbarheden og den manglende robusthed som forklaring udfoldet i en bredere middelklassekritik. Dette diskuterer jeg med Sally Tomlinton, hvorigennem middelklassens fremtrædelse som problembærere kan forstås sådan, at disse træder frem, fordi de i højere grad søger hjælp (særligt uden for skolen), hvorved disse kan være overrepræsenterede i deres fremtræden. Endeligt fremstår det interessant, hvorvidt de ressourcestærke problembærere farver mistrivselens diskurser, hvor eksempelvis skolevægningkonceptet kan være en måde undgå den moralske dom, men i stedet gøre problemet eksternt, behandleligt og kalde på sympati.

Disse karakteristika for problemgruppen samler jeg slutteligt for denne analysedel som *the unusual suspects*; den fagligt kompetente middelklassepige, som altså fremstår som et atypisk sted for problematisering. Gennem David Gilborn stiller jeg afslutningsvist spørgsmål ved, hvorvidt denne problemgruppe "er", eller om netop disse elever blot træder (tydeligere) frem for skolen, fordi de er forventeligt i trivsel.

I analysens anden del behandler jeg, hvordan den stilles mistrivsel konstitueres som objekt for intervention og bygger videre på den foregående, når jeg ser på de pædagogiske interventioner, der følger problematiseringen. Her sætter jeg gennem Foucault fokus på, hvordan det sociale reorganiseres gennem bedringen (og herigennem tilpasningen) af den stilles mistrivsel, og afsøger det diskursive grundlag for de pædagogiske handlinger herpå. Gennem den diskursive tilgang afsøger jeg den del af velfærdsarbejdet, der ikke (nødvendigvis) er bevidst, men er den grund, det står på. Dette oparbejder jeg empirisk med afsæt i velfærdsarbejdernes italesættelser af hvordan, hvorfor og på hvilke præmisser, der interverneres. Gennem Foucault tilgår jeg dette analytisk med et gennemgående blik for, hvor skolen er mellemed for statslig tilpasning.

Mens forklaringerne på den stilles mistrivsel tales frem med afsæt i både skole, samfund og eleven selv, så er det hovedsageligt problemet i eleven, der gribes i, når selve interverneres italesættes dette selvom PPR sideløbende søger at tale en miljørettet diskurs frem. Interventionen italesættes i det grænseland, som konstitueringen også indikerede; mellem det (accepteret) værende og det ønskede, hvor den stilles mistrivsel både accepteres som normal, mens der samtidig fordres bedring, forandring og tilpasning.

De pædagogiske interventioner mod den stilles mistrivsel tales af særligt lærerne frem som *et lede(n)de relationsarbejde*, hvor selve relationen mellem lærer og elev bliver primært afsæt for intervention. Igennem relationen får læreren både den viden, der er nødvendig for at kunne intervenere, og oparbejder den tillid fra eleven, der er nødvendig for, at denne lader sig påvirke. Med dette afsæt italesætter lærerne muligheden for det, jeg gennem Foucault betegner *rammesætningen af elevens talerum*, hvor læreren prikker til eleven i, hvordan denne bedst taler om sig selv og sine mål og herigennem søger at smelte skolens ønsker sammen med elevens egne. Her fremgår gennem lærernes italesættelser særligt vigtigheden af, at interventionen rodfæstes indefra og at eleverne selv har viljen hertil, som det gennem Foucault kan forstås som selvledelse. Således fremgår en del af interventionen over for den stilles mistrivsel, som genfortæller og underbygger tendenser, som anden forskning også fremhæver som gennemgående for velfærdsarbejdet.

Den anden pædagogiske intervention, der tales frem af skolens velfærdsarbejdere, er, hvordan handlingen ledes gennem det, jeg for at skabe en begrebslig fælleshed betegner en

*tilpasningsbalance*. Denne angiver en bevægelse mod social tilpasning, som udspiller sig i balancen mellem det, eleven (ikke) kan, og det, eleven skal. Et sådant forhold udleder jeg empirisk af det, der italesættes af PPR som eksponering, og af lærernes og UU mere overordnet i, hvordan eleverne gradvist skal lære at gøre det, de mistrives i. Heraf fremstår det, jeg begrebsliggør som *handlerummets elasticitet*, hvor handlerummet udvides til mistrivslen, men gradvist indsnævres til det gængse. Handlerummet italesættes med en spændevide fra at alle skal, det de skal, til at fremlæggelser gøres frivillige for alle, men langt overvejende som individuelle aftaler om udvidede muligheder for den stilles mistrivsel. Her udvides deres handlerum eksempelvis til at kunne fremlægge alene, hvilket altid peger frem mod det gængse på sigt. Dette betyder, at interventionen vurderes af den enkelte velfærdsarbejder fra elev til elev.

Dette leder frem mod næste afsnit, hvori jeg fremdrager konstitueringen af velfærdsarbejdet og – arbejderen. Her bygger jeg empirisk på, hvordan velfærdsarbejderen taler om sig selv og sin intervention mod den stilles mistrivsel. Dette fremstår på en måde, hvor PPR italesætter en række fælles retningslinjer for deres intervention, som særligt bygger på eksponeringen, mens lærerne i højere grad italesætter interventionen som værende op til hver enkelt – bl.a. i form af de særlige aftaler. Jeg følger derfra lærernes intervention, som fremstår intuitivt, affektivt og 1:1, når læreren tilgår eleven med sin fornemmelse, fordi han/hun selv føler for opgaven og på en måde, som denne selv vurderer i henhold til hver enkelt elev. Dette italesættes på den ene side som usikkerhed og på den anden side som metodefrihed. Den personlige og affektive del af velfærdsarbejdet udfolder jeg ved inddragelse af Tess Lea, som sætter lærerens personlige indsats i (magt)perspektiv og fremdrager, hvordan de personlige affekter kobler sig til statens energi og bliver to sider af samme sag. Herigennem fremstår det, hvordan staten accepteres af sine udøvere (velfærdsarbejderne), som former sig selv i relation til sit arbejde og skaber personlig mening med at udføre en statslig funktion. Med genbesøg i de fælles normative idealer, der omkredser lærernes arbejde, så fremstår disse nu personliggjort og derfor mørklagt i deres statslige tilpasningsmekanismer.

I konstitueringen af eleven som objekt for intervention, så fremstår der empirisk hos velfærdsarbejderne en underlæggende forudsætning om, at den stilles mistrivsel kan bedres; at eleverne både kan få det bedre og tilpasses. Heri ligger igen balancen, hvor man er, som man er, i en alligevel kontinuerlig stræben efter bedring og forandring. Eleven som interventionsobjekt



konstitueres i det, jeg analytisk identificerer som bevægelsen *fra at være til at kunne*, som jeg yderligere opdeler i to bevægelser; *fra at være til at mangle* og *fra at mangle til at kunne*. Bevægelsen fra at være til at mangle skriver jeg empirisk frem, når eleverne af velfærdsarbejderne italesættes som havende brug for *hjælp*, hvor de mangler noget (velfærdsarbejderen kan give) for at få det bedre. I hjælpen analyserer jeg gennem Tess Lea tilpasningen frem i, at det forudsættes, at eleven selv får det bedre, hvis denne bliver mere verbal. Yderligere fremgår det empirisk af elevernes italesættelser, at dette ikke er et ønske, der deles af eleverne selv, men at disse i højere grad har enten konstaterende italesættelser af deres socialitet eller direkte behov eller ønsker om at trække sig socialt.

Endeligt fremanalyserer jeg målet for interventionen i bevægelsen fra at være til at kunne, hvor eleven ledes mod det, jeg analytisk sonder imellem som diskurser om henholdsvis *udvikling* og *omsætning*. Udviklingsdiskursen baserer jeg empirisk på de kontinuerlige (subtile såvel som eksplicitte) fordringer mod verbalitet, som altså leder eleven i retning af tilpasning, mens jeg finder omsætningsdiskursen empirisk i italesættelser af, hvordan eleven ledes mod at acceptere og komme overens med at være, som hun/han er. Hvor udviklingsdiskursen ligger gennemgående i både det ledende relationsarbejde og tilpasningsbalancen, så understøtter andre metoder, som PPR også italesætter, samt normaliseringsdiskursen og koblingen til personligheden, diskursen om omsætning. Målet med interventionen viser således igen det balancerende som gennemgående for den stilles mistrivsel; mellem ledelsen mod tilpasning og accepten af det værende.

Disse konklusioner skal læses som de diskurser, der ligger i skolens konstituering af den stilles mistrivsel og interventionen herpå, som er fremdraget analytisk som "det fælles bagvedliggende", der er med til at forme skolens fortælling(er) herom. Hvordan netop et sådant perspektiv og måde at undersøge den stilles mistrivsel på bidrager ind i forskningsfeltet, vil jeg følgelig udfolde som projekts forskningsbidrag.

### 7.1 Forskningsbidrag

Gennem interviews med skolens velfærdsarbejdere og elever i stille mistrivsel er det, jeg samler som *skolens fortælling(er) om den stilles mistrivsel* blevet til som en analytisk rekonstruktion af, hvad *andre* siger herom. Spørgsmålet er så, hvad jeg selv siger med det - og altså hvordan en sådan måde at undersøge den stilles mistrivsel bidrager til projektets forskningsfelt(er).

I sit bidrag til den (praksisorienterede) skoleforskning, som jævnfør forankringen i PhD-rådet for uddannelsesforskning er projektets grundlæggende forskningskontekst, så skriver projektet sig ind i en problematisering af mere grundlæggende sociale vilkår for (mis)trivsel, der skal anses som en del af en vedvarende kritik af det eksisterende. Med projektet vidensfunderes skolens diskursive refleksionsgrundlag i, *hvorfor* vi gør, som vi gør, og hvad konsekvenserne er heraf, så den stilles mistrivsel - og derved handlemulighederne på den - kan opdages på en ny måde. Med projektet har jeg således skabt et nyt refleksionsgrundlag; ingen endegyldig svar eller konkrete løsninger, men en række analytisk sandsynliggjorte forklaringer på, hvordan den stilles mistrivsel opstår og består som skolemæssig problematik. Herunder har jeg rejst en række diskussioner på et sagligt grundlag, som kan bidrage ind i skoleforskningen gennem nye betragtningsmåder og perspektiver.

#### 7.1.1 Fra fakticitet til fremtrædelse

Når den stilles mistrivsel undersøges med udgangspunkt i, hvad skolen ser og taler frem, så bidrager det ind i anden forskning i, hvad/hvordan den stilles mistrivsel er, eller hvad der finder sted i skolens praksis. Jeg flytter altså blikket fra det "faktiske" til, hvordan dette bliver til, i den måde det forstås og praktiseres. Derved gives indsigt i, hvordan den stilles mistrivsel bliver til som skolemæssig problematik, når en gruppe af elever bliver (og gøres) problematiske - og ikke bare er det.

Projektet bidrager her med en synliggørelse af, hvad er det for nogle mere grundlæggende forståelser af den stilles mistrivsel, der gør, at vi forstår og handler på den på en bestemt måde. Her skabes der blik for, hvordan den stilles mistrivsel trækker tråde til skolens generelle virke såvel som bredere diskurser om menneske, samfund, velfærd, arbejdsmarked, køn osv., der er med til at filtrere og give den stilles mistrivsel sit sociale udtryk. Heri ligger forskningsbidraget også bredere i diskursanalysens anvendelse i skoleforskningen i, hvordan skolemæssige fænomener ikke bare er, men hvordan noget bestemt og på en bestemt måde *træder frem* gennem skolens diskursive filtre.

Projektet bidrager også med en forståelse af, hvordan elevers indre oplevelse af mistrivsel (som den er genstand for anden forskning) transformeres til *et socialt udtryk*, som perciperes på en bestemt måde og får en virkelighed (eller ikke) uden for eleven selv. Derved fremkommer tosidetheden i forståelsen af skolemæssige problemer; dem, der opleves af eleverne selv, og dem, der opleves af skolen. Herunder står det også frem, hvordan mistrivsel på individuelt trivselsplan ikke nødvendigvis samstemmer med det sociale udtryk – og altså, hvad skolen ser og handler ud fra.

Overordnet giver projektet på den måde anledning til at stille spørgsmål ved anden forskning - til det, vi allerede "ved" – når denne problematiseres i dit grundlag; som noget, der kommer til syne på en bestemt måde og altså ikke blot findes. Med et konkret eksempel i, hvordan køn og mistrivsel hænger sammen, som det i andre undersøgelser fremstilles forskelligt, bidrager projektet med nye indfaldsvinkler. Her kan det, at skolen hovedsageligt ser pigerne, stille spørgsmål til anden forsknings kønsdifferentiering i mistrivsel; ser skolen det, den gør, fordi det *er* pigerne, der mistrives? Eller er det netop i kraft af anden forskning (viden og diskurs), at skolen netop *kigger efter* pigerne? Eller kan de kvantitative opgørelser af, at piger i højere grad mistrives, gennem et sådant perspektiv forklares ved, at det blot fremstår sådan, fordi pigernes mistrivsel i højere grad opdages og derfor f.eks. kommer til diagnosticering eller bevidstliggøres om egen mistrivsel? Alt andet lige, så giver metoden blik for et mere komplekst forhold end blot, at en bestemt procentdel af forskelligt køn mistrives på bestemte måder.

#### 7.1.2 Fra enkeltfaktorer til subtile sociale mekanismer

Gennem den sociologiske betragtning af et gennemgående individuelt orienteret forskningsfelt åbner projektet op for et fokus på rammesætningen af individuelle omstændigheder. Her bidrager jeg også ind i anden forsknings overvejende fokus på at håndtere allerede opstået mistrivsel ved at fremdrage de sociale omstændigheder, der vedvarende konstituerer den (og genskaber status quo).

Projektet genererer her indsigt i de subtile sociale mekanismer, der udgrænser og indlemmer, og bidrager til forskningsfeltet ved særligt at fremvise de latente aspekter af pædagogikken og dennes skjulte normativiteter og udgrænsninger. Her giver projektet blik for det, der ikke nødvendigvis fremstår af de eksplicitte og bevidste formål med bestemte skolemæssige og pædagogiske handlemåder. Dette sker bl.a., når projektet fremdrager, hvordan eksplicitte ytringer om accept af forskellighed ledsages af mere implicitte hierarkiseringer og på den måde skaber blik for, hvordan eleverne altid-allerede er underlagt bestemte normativiteter, men hvor udgrænsninger mørklægges i de ulige forudsætninger for at møde skolens organisering og pædagogik.

Projektet giver her indsigt i, hvordan den stilles mistrivsel ikke bare er, men konstitueres i en kontekst af skolen, som mistrivsel hos eleven selv såvel som et problem hos skolens velfærdsarbejdere. Her fremviser projektet, hvordan børn bliver til som bestemte elever, når de mødes af netop denne rammer, krav og praktikker- og subjektiveres gennem skolens diskursive optikker.

Jeg kommer det herved også nærmere, hvornår den pædagogik, der søger at skabe en bestemt socialitet blandt eleverne, bliver kontraproduktiv – og hvornår man presser ud, i stedet for ind. Projektet giver på den måde blik for, hvordan mistrivsel skabes kontinuerligt, når en given adfærd afviger fra det krævede og vedvarende skaber uoverensstemmelse med individuelle dispositioner og rammerne for social væren. Projektet bidrager her ind i de deskriptive og kvantitative orienterede opgørelser af mistrivsel ved at vise, hvordan mistrivsel opstår i en dynamisk social kontekst – og som mere end blot som konsekvens af de enkelt-faktorer, der ofte er genstand for mistrivselsforskning.

### 7.1.3 Fra skel til forhandlinger

Projektet fremdrager endeligt forhandlingerne af skolemæssige problemer og bidrager til at fremvise kompleksiteten i elevdifferentiering og udskillelsen af problematiske elever, hvor der ikke fremstår klare skel mellem det normale og det afvigende. Jeg fremviser her en gruppe, som fremstår inden for normalområdet, men stadig har udvidede handlerum – og således til dels er en såkaldt inklusionsgruppe, uden den benævnes som sådan. Gennem den stilles mistrivsel fremdrages mere generelle perspektiver på, hvordan sådanne balance-børn betragtes og handles på, og giver afslutningsvist anledning til at stille en række spørgsmål til, hvordan elever, der mistrives i en sådant grænseland, stilles.

Her bidrager projektet for det første med spørgsmål til, hvordan mistrivsel kan gå ud over det normale uden at være sygt; herunder, hvad der så afstedkommer retten til hjælp (eller hensyn), som en diagnose (i nogle tilfælde) kan - og dertil hvorvidt det fortsat er sådan, hvis heller diagnoser per definition tages for gode varer. Dette afføder også spørgsmålet om, hvad der så bestemmer, hvornår man skal og ikke skal - og hvordan dette vurderes.

Ligeledes stiller projektet spørgsmål til skolens rummelighed, og hvorvidt alle elever skal (eller kan) agere under samme socialitet, eller hvornår rammerne må åbnes for den individuelle kapacitet; hvilke hensyn, der må tages for, at alle elever kan være i skolen, og om differentieret undervisning kan være andet end en faglig mulighed. På den anden side opstår spørgsmålet også, hvordan man opretholder en samlet pædagogik og undervisningsform, hvor en stor (og flydende) del af eleverne mistrives i og ikke kan imødekomme centrale aspekter heraf. Her kan interventionen 1:1 i de særlige aftaler både indikere opkomsten af en mere rummelig og individuelt tilpasset skole - eller en opgiveness over en mistrivsel, der fremstår svært definer- og håndterbar.

Projektet bidrager i det hele taget med en viden om skolens balanceringer; mellem ens- og forskellighed, tilpasning og accept, socialisering og individualisering, helhedens forudsætninger og hensynet til den enkelte - og gennem perspektivet særligt, hvordan man gennem talen om dem *etablerer* sådanne balanceringer.

## Litteraturliste

ADHD-foreningen (2019): <https://adhd.dk/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/2019-ADHD-i-tal.pdf> ADHDforeningen.dk. Lokaliseret d. 19/2/2020

ADHD-foreningen (2014): "Den stille ADHD – også kaldet ADD". Odense: ADHD-foreningen.

Angstforeningen.dk (2019): <https://www.angstforeningen.dk/index.php?page=socialfobi>  
Lokaliseret d. 20/2/2020

Arnfred, Jon og Langager, Søren (2015): "Diagnoser i skolen. Elevkarakteristikker og inklusionspolitikker" i Brinkmann, Svend og Petersen, Anders (red): "Diagnoser. Perspektiv, kritik og diskussion". Århus. KLIM.

Bach, Stine Saaby (2010): "Håndteringer af en tilværelse med social angst". Speciale, sociologi, Aalborg Universitet.

Ball, Stephen (2017): "Foucault as educator". Springer International Publishing.

Bartholdsson, Åsa (2008): "Den venlige magtudøvelse. Normalitet og magt i skolen". København: Akademisk forlag.

Bates, Marcia J. (1989): "The design of Browsing and Berrypicking Techniques". Online review, 13(5).

Biernacki, Patrick & Waldorf, Dan (1981): "Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling". I Sociological Methods & Research, 10, 141-163.

Biesta, Gert J. J. (2009): "Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid". København: Forlaget Unge pædagoger.

Bloksgaard, Lotte og Prieur, Annick (2016): "Den professionelt empatisk politibetjent" i "Dansk sociologi" 2016: "At kunne begå sig. Sociale og emotionelle kompetencer". Nr. ¾. 27. årgang. December 2016. Tidsskrift udgivet af Dansk Sociologiforening.

Borgnakke, Karen 2006: "Udviklingstræk, teser, tolkninger og analysekategorier: Mellem uddannelsessystemet som genussystem, den funktionelle kønsneutralitet og den kønnede praksis. Arbejdspapirer om analysestrategier. (s. 1-48). Kbh.: Institut for Medier, Erkendelse og Formidling.

Bourdieu, Pierre (1993): "Weight of the world". Cambridge: Polity Press.

Brinkman, Svend (2010) (red): "Det diagnosticerede liv. Sygdom uden grænser". Århus: KLIM.

Brodersen, Marianne (2019): "Forstyrret og forstyrrende analyser af velfærdsarbejdets viden om elever, som skolen har vanskeligheder med". PhD-afhandling, Roskilde Universitet.

Bruun, Jens, Lieberkind, Jonas og Schunck, Heidi Bay (2016): "ICCS 2016. Udvalgte hovedresultater". Aarhus: Aarhus Universitet

Brøndsted, Lone Bæk (2019): "Til statens forsvar. Om SSP-medarbejderes kriminalitetsforebyggende og socialt disponerende arbejde". PhD-afhandling: Københavns Universitet.

Børne og undervisningsministeriet (2018): "PISA 2018: Drengene taber terræn". Børne og undervisningsministeriet: uvm.dk.

Callewaert, Staf (2007): "Kritiske refleksioner over den livshistoriske trend" Karin Anna Petersen, Stinne Glasdam og Vibeke Lorentzen (red.): "Livshistorieforskning og kvalitative interviews". Viborg: Forlaget PUC.

Canger, Tekla (2018): "Kønsbevidst pædagogik". Århus: Aarhus universitetsforlag.

Coolkids.dk: besøgt 2/3/2019

Dansk psykologforening.dk 2020: <https://www.dp.dk/fag-politik/psykologkampagnen/ppr/> lokaliseret d. 10/3/2020

Dalsgaard, Søren m.fl. (2019): "Incidence Rates and Cumulative Incidences of the Full Spectrum of Diagnosed Mental Disorders in Childhood and Adolescence" af Søren Dalsgaard, MD, PhD; Erla Thorsteinsson, MSc; Betina B. Trabjerg, MSc; Jörg Schullehner, PhD; Oleguer Plana-Ripoll, PhD; Isabell Brikell, PhD; Theresa Wimberley, PhD; Malene Thygesen, MA; Kathrine Bang Madsen, PhD; Allan Timmerman, PhD; Diana Schendel, PhD; John J. McGrath, PhD; Preben Bo Mortensen, DrMedSc; Carsten B. Pedersen, DrMedSc. i JAMA Psychiatry. 2020;77(2):155-164. doi:10.1001/jamapsychiatry.2019.3523 Published online November 20, 2019.

Dean, Michel og Villadsen, Kaspar (2012): "Statsfobi og civilsamfund. Foucault og hans arvingers blik på staten". Frederiksberg: Nyt fra samfundsvidenskaberne.

Durkheim, Emile (1897): "Selvmordet. En sosiologisk undersøgelse". Gyldendal norsk forlag

ESSET (2016): "Education in social skills and emotinal training". Projektbeskrivelse på Aalborg universitets hjemmeside: <https://www.castor.aau.dk/aktuelle-projekter/esset/>

Fairclough, Norman (1992): "Discourse and social change". Cambridge: Policy Press.

Folkeskolen.dk (2019): "Forskere strides om resiliens: Er det bare symptombehandling?". Lokaliseret d. 8/2/2020

Folkeskoleloven § 18 stk. 2: <https://danskelove.dk/folkeskoleloven/18> - lokaliseret d. 29/2-2020

Foucault, Michel (1971): "Sindssygdom og psykologi". København: Rhodos

Foucault, Michel (1982): "The Subject and Power". Critical Inquiry 8(4): 777-95.

Foucault, Michel (2002): "Overvågning og straf". Frederiksberg: Det lille forlag.

Foucault, Michel (2007): "What is Critique?" i "The Politics of Truth". South Pasadena. Semiotext(e).

Foucault, Michel (2008): "Ordene og tingene". Frederiksberg: Det lille forlag.

Gillborn, David (2017): "Dis/ability as White Property: Race, Class and 'Special Education'" i Allan, Julie og Artiles, Alfredo (eds.) "World Yearbook of Education" 2017. London: Routledge, 104-119.

Gilliam, Laura (2010): "Den gode vilje og de vilde børn. Civiliseringens paradoks i den danske skole". Tidsskriftet Antropologi, No. 62, 2010, p. 153-175.

Gilliam, L.aura og Gulløv, Eva (2012). "Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse". Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Gøtzsche, Peter C. (2016): "Overdiagnostik og overbehandling i psykiatrien" i Brinkmann, Svend og Petersen, Anders (red): "Diagnoser. Perspektiv, kritik og diskussion". Århus. KLIM.

Hamre, Bjørn (2016): "Diagnosing, special education, and 'learnification' in Danish schools". NORDIC JOURNAL of SOCIAL RESEARCH. Vol 7, special issue, 5, (2016), 65-76.

Hansen, Kenneth Reinecke, og Blom, Jonas Nygaard (2017): "12-talspigerne i medierne. Rammesætning og stereotypificering af højtpræsterende piger og kvinder i det danske uddannelsessystem". Mediekultur, 2017, 63, 102-129

Heede, Dag (2012): "Det tomme menneske" 2. reviderede udgave. København: Museum Tusulanums forlag, Københavns Universitet.

Herman, Stefan (2003): "Folkeskolen i individualiseringens malstrømme" i Unge pædagoger: "Selvets skole". Årgang 2003 nr.3-4

Icd-10: <https://icd.who.int/browse10/2016/en#/F93.2> Lokaliseret d. 4/3/2020

Inam, Attiya, Mahjabeen, Adeela og Abiodullah, Muhammad (2017): "Causes of Social Anxiety among Elementary Grade Children" i Bulletin of Education and Research, v39 n2 p31-42 Aug 2017

Information (2015): "Forsker: Børn med angst lever en skyggetilværelse" i Information d. 23. juni 2015: <https://www.information.dk/indland/2015/07/forsker-boern-angst-lever-skyggetilvaerelse>

Järvinen, Margaretha og Mik-Meyer, Nanna: "At skabe en professionel" (2012). København: Hans Reitzels forlag.

Järvinen, Margaretha og Mik-Meyer, Nanna (2017): forord i Järvinen, Margaretha og Mik-Meyer, Nanna "Kvalitativ analyse. 7 traditioner". København: Hans Reitzels forlag.



Jensen, Stine Grønbæk, Rasmussen, Jacob Knage og Kragh, Jesper Vaczy (2014): "Anbragt i Historien Indsamling af øjenvideberetninger. Metodiske og etiske overvejelser". Svendborg museum og social styrelsen: <http://www.anbragtihistorien.dk/om-siden/malgruppe.html>

Jensen, Sune Qvotrup (2016): "Sociale kompetencer, selvarbejde og det sociale arbejdes alligevel omsorgsfulde praksis" i "Dansk sociologi" 2016: "At kunne begå sig. Sociale og emotionelle kompetencer". Nr. ¾. 27. årgang. December 2016. Tidsskrift udgivet af Dansk Sociologiforening.

Jessen, Keld B. (1999): "Filosofi. Fra antikken til vor tid". Århus: Systime.

Jørgensen, Per Schultz (2017): "Robuste børn". København: Kristeligt dagblads forlag.

Jørgensen, Carsten René og Nielsen, Klaus (2010): "Patologiseringen af uro?" i Svend Brinkmann (red) "Det diagnosticerede liv. Sygdom uden grænser". Århus: KLIM.

Jørgensen, Marianne Winther og Phillips, Louise (1999): "Diskurs analyse som teori og metode". Roskilde: Roskilde universitetsforlag.

Krejsler, John (2003): "Når pædagogik iscenesættes som selvbestemmelse" i "Unge pædagoger": "Selvets skole". Årgang 2003 nr.3-4.

Krejsler, John (2004): "Introduktion: Når uddannelse rammes af individualisering". I Krejsler, John (red): "Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker". Hans Reitzels forlag. København.

Lane, Christopher (2007): "Shyness. How normal behavior became a sickness". Yale University press.

Lea, Tess (2008): "Bureaucrats and bleeding hearts: indigenous health in northern Australia". Sydney: University of New South Wales Press.

Lea, Tess (2012): "When looking for anarchy, look to the state: Fantasies of regulation in forcing disorder within the Australian Indigenous estate". Critique of Anthropology 32(2), 109-124.

Lemke, Thomas (2002): "Foucault, Governmentality and Critique" i "Rethinking Marxism" volume14 nr. 3.

Madsen, Ulla Ambrocious (2018): "Baudrillard og pædagogik. Fatal etnografi". København: Hans Reitzel.

Mik-Meyer, Nanna (2010): "Min helt egen sygdom – forhandling af sygdomsidentitet" i Brinkman, Svend (red): "Det diagnosticerede liv. Sygdom uden grænser". Århus: KLIM.

Nettleton, Sarah (1995): "The sociology of health and illness". Cambridge: Polity Press. Blackwell Publishers Inc.

Pedersen, Oline (2016): "Sundhedspleje, børnehave og konkurrencestat". Tidsskriftet Antropologi nr. 73, 2016.

Pedersen, Oline og Laursen, Julie (2016): "Stop- ro på – tænk. Normativitet og selvkontrol i statens arbejde med børn og indsatte". i "Dansk sociologi" 2016: "At kunne begå sig. Sociale og emotionelle kompetencer". Nr. ¾. 27. årgang. December 2016. Tidsskrift udgivet af Dansk Sociologiforening.

Petersen, Anders (2007): "Depression – vor tidsalders vrangside". PhD-afhandling fra Örebro Universitet.

Petersen, Anders (2015): "Diagnoser som designet orden. Depression i præstationssamfundet" i Brinkmann, Svend og Petersen, Anders (red): "Diagnoser. Perspektiv, kritik og diskussion". Århus: KLIM.

Petersen, Anders (2016): "Præstationssamfundet". København: Hans Reitzels forlag.

Prieur, Annick m.fl. (2016): Annick Prieur, Sune Qvortrup Jensen, Julie Laursen, Oline Petersen: "Social skills: following a travelling concept from American academic discourse to contemporary Danish welfare institutions". Minerva (2016) 54: 423-44:

Regeringen (2018): "Ét Danmark uden parallelsamfund. Ingen ghettoer i 2030". København: Økonomi og –Indenrigsministeriet.

Rose, Nikolas (2010): "Psykiatri uden grænser? De psykiatriske diagnosers ekspanderende domæne" i Svend Brinkmann (red.): "Det diagnosticerede liv". Aarhus: KLIM.

Kenneth H. Rubin, Robert J. Coplan, and Julie C. Bowker (2013): Annu Rev Psychol. 2009 ; 60: 141–171. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163642. NIH Public Access Author Manuscript Annu Rev Psychol. Author manuscript; available in PMC 2013 October 19.

Sartre, Jean Paul (1946): "Lukkede døre", udgivet på dansk i 1964 af forlaget Hasselbalch.

Scott, Susie (2004): "The Shell, the Stranger and the Competent Other: Towards a sociology of shyness". London: Sage publications.

Scott, Susie (2006): "The Medicalisation of Shyness: from social misfits to social fitness". Sociology of Health and Illness Vol. 28 no. 2

Scott, Susie (2007): "Shyness and society. The illusion of competence". Palgrave Macmillan.

Sennett, Ricard (1999): "Det fleksible menneske". Højbjerg: Hovedland.

Shorter, Edward (2001): "Psykiatriens historie. Fra asyl til prozac". København: Munksgaard.

Simmel, Georg (1903): "Storbyerne og det åndelige liv" i "Hvordan er samfundet muligt? Udvalgte sociologiske skrifter" (1998). København: Gyldendal.

Skolebørnsundersøgelsen (2018): "Skolebørnsundersøgelsen 2018. Helbred, trivsel og sundhedsadfærd blandt 11, 13 og 15årige skoleelever i Danmark. København: Statens institut for folkesundhed.

Socialstyrelsen.dk (2019): "Center for handicap og psykisk sårbarhed":

<https://socialstyrelsen.dk/projekter-og-initiativer/voksne/modning-af-forebyggende-metoder-og-indsatser-til-psykisk-sarbare-unge> Lokaliseret d. 12/10/19

Sommer, Dion, Samuelsson, Ingrid Pramling & Hundeide, Karsten (2010): "Child Perspectives and Children's Perspectives in theory and Practice" s. 25-69. Springer International Publishing.

Sundhedsstyrelsen (2011): "Psykisk mistrivsel blandt 11-15-årige – bidrag til belysning af skolebørns mentale sundhed". København: Sundhedsstyrelsen

Sundhedsstyrelsen (2015): "Sygdomsbyrden i Danmark. Sygdomme". Statens instituttet for folkesundhed, Syddansk universitet og Sundhedsstyrelsen.

Sundhedsstyrelsen (2017): "Danskernes Sundhed- Den Nationale Sundhedsprofil 2017". København: Sundhedsstyrelsen.

Sundhedsdatastyrelsen og sundhedsstyrelsen (2018): "Prævalens, incidens og aktivitet i sundhedsvæsenet. For børn og unge med angst eller depression, ADHD og spiseforstyrrelsen. ". København: Sundhedsdatastyrelsen og sundhedsstyrelsen.

Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend (2015): "Kvalitative metoder. En grundbog. København: Hans Reitzels forlag.

Tjora, Aksel (2019): "Qualitative research as stepwise deductive-induction. New York: Routledge.

Tomlinson, Sally (2012): "The Irresistible Rise of the SEN Industry". *Oxford Review of Education*, v38 n3 p267-286 2012

Undervisningsministeriet 2019: "Salamanca erklæringen". Lokaliseret d. 8/2/2020

Villadsen, Kasper (2017): "Diskursanalyse" i Järvinen, Margaretha og Mik-Meyer, Nanna "Kvalitativ analyse. 7 traditioner". København: Hans Reitzels forlag.

VFF (2014): "Børn og unges mentale helbred. Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige forebyggelsesindsatser". København: Vidensråd for forebyggelse.

Willig, Rasmus og Østergaard, Marie (2005) (red): "Sociale patologier". København: Hans Reitzels forlag.

Winther-Lindqvist, Ditte (2012) "De stille elever – illustreret gennem to drenges skift mellem skoleklasser (2012)" i Pædagogisk Psykologisk tidsskrift vol. 49, issue 6, s. 380-391.

Zerubavel, Eitar 2007: "Generally speaking: The logic and mechanics of social patterns analysis. In "Sociological Forum. Vol 22. No. 2". Blackwell Publishing Ltd.

Øland, Trine (2003): "Selvarbejdet som pædagogisk form- perspektiver og sammenhænge" i "Unge pædagoger: Selvets skole". Årgang 2003 nr.3-4.

Øland, Trine (2007): "Grænser for progressive pædagogikformer. Sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som middelklassekamp om dominans over det statslige skolegangsfelt & praktisk-epistemologiske undersøgelser af progressiv pædagogik som ledelse af individuel frihed 1970 og 2005". PhD-afhandling, Københavns Universitet.

Øland Trine og Larsen, Anne Sofie Trangeled (2014): Metodebeskrivelse for sociologiske forskningsinterview udført i forbindelse med projektet: "The space of professional interventions and agents addressing 'the immigrant,' 1970–2012." [Description of method for sociological interviewing in connection to the project "The space of professional interventions and agents addressing 'the immigrant,' 1970–2012."]. Working paper, Section of Education, University of Copenhagen.

Øland, Trine (2019): "Welfare work with immigrants and refugees in a social democratic welfare state". London and New York: Routledge.

Østergaard, Marie (2005): "Den patologiske normalitet" i Willig, Rasmus og Østergaard, Marie (2005): "Sociale patologier". København: Hans Reitzels forlag.

## Dansk resumé

Gennem dette PhD-projekt arbejder jeg med det, jeg kalder ”den stilles mistrivsel” i folkeskolens udskoling; elever, der er stille, socialt tilbageholdende og generte og/eller dem, der har social angst – og altså mistrivsel, der knytter an til ubehaget i det sociale. Disse individuelle tilstande af mistrivsel fører jeg gennem Susie Scott over i et sociologisk perspektiv, der fremdrager, hvordan sådanne mistrivselsformer kan ses i relation til sin sociale kontekst. Det sociologiske perspektiv fokuserer jeg gennem Michel Foucault, hvorigennem jeg etablerer en undersøgelse af, hvordan den stilles mistrivsel opstår som problem i skolen og gøres til objekt for intervention. Dette gør jeg gennem hans magtforståelse, hvormed jeg undersøger, hvordan pædagogik og læringsformer rammesætter socialitet og leder mod bestemte sociale kompetencer, samt de subjektpositioner og differentierings- og reguleringsmetoder, der opstår heraf. Gennem Foucaults diskursanalytik undersøger jeg, hvordan den stilles mistrivsel konstitueres diskursivt og socialt og handles på, på bestemte måder. Projektet baseres empirisk på 15 kvalitative interviews med skoles velfærdsarbejdere og stille elever i mistrivsel, hvor strukturelle dimensioner udledes gennem enkeltpersoners fortællinger. Disse analyseres gennem en abduktiv analysestrategi, hvor analysen retningsgives teoretisk, oparbejdes empirisk, udfoldes teoretisk og ender i en begrebsliggørelse og analytisk genbeskrivelse af den stilles mistrivsel, som får denne til at træde frem på nye måder.

I analysen fremdrager først jeg konstitueringen af den stilles mistrivsel, som den kommer til syne i skolen, kategoriseres og forklares som problematik. Dette udfolder jeg kontekstuel, når jeg efterfølgende skriver skolen frem i de normativiteter og sociale rammer, der gennem læringsformer og pædagogikker opstilles for elevernes socialitet, og sætter disse i relation til den stilles mistrivsel. Således fremkommer den stilles mistrivsel som både et modsætningsforhold mellem kapacitet, rammer og krav. Endeligt fremdrages den stilles mistrivsel i henhold til sin atypiske problemgruppe, som denne spiller ind på problematikens konstituering. I analysens sidste del fremdrages interventionen mod den stilles mistrivsel, hvorunder jeg udfolder, hvordan velfærdsarbejdet og -arbejderen tilgås i sine grundforståelser, og hvordan eleven gøres til objekt for intervention. Analyserne viser en problemkonstituering i et grænseland mellem det syge og det normale, som eksplicit søger normaliseringen, men har kontinuerlige implicitte problematiseringer af den stille og normative fordringer mod verbalitet. I dette grænseland bliver interventionen en balance, der til dels accepterer og opstiller tilpassede rammer for eleven, og til dels leder denne mod tilpasning.

## Summery

Throughout this thesis, I will be studying what I will refer to as "failure to thrive of the silent" in lower secondary education; students who are quiet, socially reserved, shy and/or those with social anxiety – that is, failure to thrive as it connects to the discomfort experienced in social contexts. I will take these individual states of failure to thrive into a sociological perspective by applying theory presented by Susie Scott, who puts forth how such states of failure to thrive can be illuminated in relation to their social context. The sociological perspective is focused by Michel Foucault, who constitutes the theoretical foundation of this thesis. Through this perspective, I will establish an exploration of how silent failure to thrive emerges as an issue in the institution of school and thus becomes an object of intervention. I will conduct the study by applying the conception of power by Foucault, through which I will examine how pedagogy and modes of teaching both frame sociality and govern specific social skills - as well as the positions and methods of differentiation and regulation, that consequently arise. Through discourse analysis, I will examine how silent failure to thrive is constituted discursively and socially. The study is empirically based upon 15 qualitative interviews with the welfare workers of the school and students who are quietly failing to thrive, where the structural dimensions can be deduced through the stories of individuals. The interviews are analysed by applying an abductive analysis strategy.

Initially in the analysis, I will illuminate the constitution of silent failure to thrive as it appears in the school system as well as how it is categorised and explained as problematic. I unfold this contextually as I subsequently project the school in terms of normativities and social settings, which permit the sociality of the students. These will then be put in relation to the silent failure to thrive. Next, failure to thrive is put forth in relation to its atypical segment as this plays a part in the constitution of the issue. In the final chapter of the analysis, the intervention towards the silent failure to thrive is illuminated, as I point out how the welfare work is fundamentally approached and specifically how the student is made into an object of intervention.

The analyses display a constitution of an issue, that is positioned on a border between disease and normality that explicitly seeks normalization of the quiet student, but continuously implicitly problematizes the quiet student through a normative demand of verbalization. On this border, the intervention becomes a discipline of balance, which partly accepts and establishes tailored settings for the quiet student and partly guides said student towards adjustment.

## **Bilag: Interviewguides**

### **Interviewguide til lærerinterviews**

#### **Oplysninger til informanten**

Anonymitet, fortrolig databehandling, samt hvad interviewet indgår i, og hvordan det bruges...

At det ikke handler om specifikke fag, men generelt om det sociale i og omkring undervisningen...

#### **Den enkeltes personlige og professionelle kontekst**

Hvor kom du fra? (Uddannelse og andre arbejds erfaringer)

Hvilke pædagogiske ideer havde du med dig? (Hvad var det vigtigste for dig ift. at være lærer?)

Hvilke pædagogiske ideer står din nuværende skole for? (Hvad er vigtigt?)

Hvad optager jer/er de store diskussionsemner på skolen?

#### **Institutionelle betingelser (råderum) for lærerarbejdet**

Hvem oplever du, der sætter rammerne for dit arbejde?

Hvem eller hvad inspirerer dig til den måde, du gerne vil være/er lærer på?

#### **Skoledagens konstruktioner af socialitet, elevpositioner og subjektivitet**

##### *Normalitet*

Hvad forstår du ved et barns sociale kompetencer?

Hvilke sociale kompetencer/sociale væremåder hos eleverne betragter du som ønskværdige?  
Hvorfor? Kan du give et eksempel?

Hvornår er børnene kommet gennem skolen med succes på det sociale område? Hvorfor?

Hvad mener du om/med aktiv deltagelse? Hvordan er det ønskværdigt, at en elev deltager i undervisningen? Hvorfor er det vigtigt? Det, informanten har fremhævet som vigtigt..

Hvordan er det ønskværdigt, at en elev deltager i fællesskabet? Hvorfor?

Er der kønsforskelle?

Hvordan vil du beskrive en elev med en elev med en stille og socialt tilbageholdende adfærd?

Tænker du over, hvilken slags samfund eleverne skal ud og fungere i bagefter? Og hvad mener du, kendetegner det samfund?

### *Pædagogiske praksisformer*

Hvilke undervisningsformer bruges der? Kan du give eksempler?

Hvad kræver denne undervisningsform af eleverne?

Hvad arbejder I i praksis på at lære eleverne med de arbejdsformer? (Hvilke mennesker skal der gerne komme ud af det)?

Synes du det lykkes?

Hvem er disse undervisningsformer gode for? Alle eller særlige typer af elever?

Er der kønsforskelle?

Hvilke midler eller teknikker kan man som lærer bruge specifikt for at fremme elevernes sociale kompetencer?

Hvorvidt og hvordan inddrages forældrene i den måde, børnene er sociale på/deres sociale kompetencer, deres "væren på" (eller ikke) i timerne mv.?

### *Afvigelse*

Hvad betragter du som problematisk social adfærd/påkalder sig opmærksomhed?

Hvad med dem, der er stille og socialt tilbagetrukne? Hvad tænker du om det?

Specificeringer: Elever, der ikke rækker hånden op i undervisningen, elever der ikke fremlægger og elever, der ikke siger noget i gruppearbejdet > elever som er meget generte, har social angst...

Hvilke situationer oplever du som særligt svære for disse elever?

Er der nogen kendetegn for elever eller grupper af elever, der klarer sig socialt bedre end andre?

Hvordan håndteres/søges dette forbedret? Og ved konkrete eksempler hvordan vil du håndtere ham/hende?

Hvilke metoder og teknikker er i dag de dominerende ift. socialt tilbagetrukne elever?

Hvilke særlige vidensområder oplever du, der trækkes på, når man skal vurdere et barns sociale sundhed/formåen mv.?

Hvordan bestemmer man udviklingen i en elevs sociale kompetencer?

Hvorvidt og hvordan inddrages forældrene, når et barn ikke er nok "med", for genert, har angst?



**Om lærerrollen**

Hvordan opfatter du lærerrollen?

Hvordan opfatter du relationen mellem lærerne og børnene?

Hvad er lærerens rolle ift. børnene får den socialitet (du svarede på)?

Hvad er elevens egen rolle i det?

Hvordan vurderer du forholdet mellem eleverne og lærerne ift. elevernes udvikling i den retning?

**Om samarbejdet med PPR**

Hvordan opfatter du PPRs rolle og opgave?

Hvordan er jeres samarbejde?

Hvordan opfatter du relationen mellem jer og børnene? Hvad er ansvarsfordelingen i at løse en problematik?

**Afgrænsning og indkredsning af faglighed**

Hvornår slipper i barnet?

Hvornår er barnet uden for jeres rækkevidde og skal videre i f.eks. PPR?

## **Interviewguide til PPR-interviews**

### **Oplysninger til informanten**

Anonymitet, fortrolig databehandling, samt hvad interviewet indgår i, og hvordan det bruges...

At det ikke handler om specifikke fag, men generelt om det sociale i og omkring undervisningen...

Den enkeltes personlige og professionelle kontekst

Hvor kom du fra? (Uddannelse og andre arbejds erfaringer)

Hvilke psykologiske ideer havde du med dig? (Hvad var det vigtigste for dig ift. at være psykolog?)

Hvilke psykologiske emner optager jer lige nu på din arbejdsplads?

Institutionelle betingelser (råderum) for lærerarbejdet

Hvem oplever du, der sætter rammerne for dit arbejde?

Hvem eller hvad inspirerer dig i dit arbejde?

### **Konstruktioner af socialitet, elevpositioner og subjektivitet**

#### *Normalitet*

Hvad forstår du ved et barns sociale kompetencer?

Hvilke sociale kompetencer/socialt væremåder hos eleverne betragter du som ønskværdige?

Hvorfor? Kan du give et eksempel?

Hvornår er børnene kommet gennem skolen med succes på det sociale område? Hvorfor?

Hvad mener du om/med aktiv deltagelse? Hvordan er det ønskværdigt, at en elev deltager i undervisningen? Hvorfor er det vigtigt? Det, informanten har fremhævet som vigtigt..

Hvordan er det ønskværdigt, at en elev deltager i fællesskabet? Hvorfor?

Er der kønsforskelle?

Hvordan vil du beskrive en elev med en elev med en stille og socialt tilbageholdende adfærd?

Tænker du over, hvilken slags samfund eleverne skal ud og fungere i bagefter? Og hvad mener du, kendetegner det samfund?

#### *Afvigelse*

Hvad betragter du som problematisk social adfærd/påkalder sig opmærksomhed?

Hvad med dem, der er stille og socialt tilbagetrukne? Hvad tænker du om det?

Specificeringer: Elever, der ikke rækker hånden op i undervisningen, elever der ikke fremlægger og elever, der ikke siger noget i gruppearbejdet > elever som er meget generte, har social angst...

Hvilke situationer oplever du som særligt svære for disse elever?

Er der nogen kendetegn for elever eller grupper af elever, der klarer sig socialt bedre end andre?

Hvordan håndteres/søges dette forbedret? Og ved konkrete eksempler hvordan vil du håndtere ham/hende?

Hvilke metoder og teknikker er i dag de dominerende ift. socialt tilbagetrukne elever?

Hvilke særlige vidensområder oplever du, der trækkes på, når man skal vurdere et barns sociale sundhed/formåen mv.?

Hvordan bestemmer man udviklingen i en elevs sociale kompetencer?

Hvorvidt og hvordan inddrages forældrene?

### **Om PPRs rolle**

Hvordan opfatter du PPRs rolle?

Hvad er din rolle, når en elev i en sådan form for mistrivsel skal hjælpes?

Hvad er elevens egen rolle i det?

### **Om lærersamarbejdet**

Hvordan opfatter du lærernes rolle og opgave i den proces?

Hvad er ansvarsfordelingen i at løse en problematik?

Hvordan er jeres samarbejde med lærerne?

### **Afgrænsning og indkredsning af faglighed**

Hvornår slipper i barnet?

Hvornår er barnet uden for jeres rækkevidde og skal videre i f.eks. psykiatrien?

## **Interviewguide til UU-interview**

### **Oplysninger til informanten**

Anonymitet, fortrolig databehandling, samt hvad interviewet indgår i, og hvordan det bruges...

At det ikke handler om specifikke fag, men generelt om det sociale i og omkring undervisningen...

### **Den enkeltes personlige og professionelle kontekst**

Hvor kom du fra? (Uddannelse og andre arbejds erfaringer)

Hvad er det vigtigste for dig ift. at være UU-vejleder?

Hvilke emner optager jer lige nu på din arbejdsplads?

Institutionelle betingelser (råderum) for lærerarbejdet

Hvem oplever du, der sætter rammerne for dit arbejde?

Hvem eller hvad inspirerer dig i dit arbejde?

### **Konstruktioner af socialitet, elevpositioner og subjektivitet**

#### *Normalitet*

Hvad forstår du ved et barns sociale kompetencer?

Hvilke sociale kompetencer/sociale væremåder hos eleverne betragter du som ønskværdige?

Hvorfor? Kan du give et eksempel?

Hvornår er børnene kommet gennem skolen med succes på det sociale område? Hvorfor?

Hvad mener du om/med aktiv deltagelse? Hvordan er det ønskværdigt, at en elev deltager i undervisningen? Hvorfor er det vigtigt? Det, informanten har fremhævet som vigtigt..

Hvordan er det ønskværdigt, at en elev deltager i fællesskabet? Hvorfor?

Er der kønsforskelle?

Hvordan vil du beskrive en elev med en elev med en stille og socialt tilbageholdende adfærd?

Tænker du over, hvilken slags samfund eleverne skal ud og fungere i bagefter? Og hvad mener du, kendetegner det samfund?

#### *Afvigelse*

Hvad betragter du som problematisk social adfærd/påkalder sig opmærksomhed?

Hvad med dem, der er stille og socialt tilbagetrukne? Hvad tænker du om det?

Specificeringer: Elever, der ikke rækker hånden op i undervisningen, elever der ikke fremlægger og elever, der ikke siger noget i gruppearbejdet > elever som er meget generte, har social angst...

Hvilke situationer oplever du som særligt svære for disse elever?

Er der nogen kendetegn for elever eller grupper af elever, der klarer sig socialt bedre end andre?

Hvad er din opgave ift. sådanne elever? Og ved konkrete eksempler, hvordan vil du håndtere ham/hende?

Hvordan bestemmer man udviklingen i en elevs sociale kompetencer?

Hvorvidt og hvordan inddrages forældrene?

### **Om egen, lærernes og PPRs rolle**

Hvordan opfatter du PPRs rolle?

Hvordan opfatter du lærernes rolle?

Hvad er din rolle, når en elev i en sådan form for mistrivsel skal hjælpes?

Hvad er elevens egen rolle i det?

Hvordan opfatter du lærernes rolle og opgave i den proces?

Hvad er ansvarsfordelingen i at løse en problematik?

Hvordan er jeres samarbejde med lærerne?

### **Afgrænsning og indkredsning af faglighed**

Hvornår slipper i barnet?

Hvornår er barnet uden for jeres rækkevidde og skal andre steder hen (specialtilbud)?

## **Interviewguide til elever**

### **Oplysninger til informanten**

Anonymitet, fortrolig databehandling, samt hvad interviewet indgår i, og hvordan det bruges...  
At det handler om, hvordan det er at gå i skole, når man har angst...

### **Elevrolle**

Da du gik i folkeskole, hvilken type elev vil da du beskrive dig selv som?

Hvordan blev du opfattet af dine lærere? Af de andre elever?

### **Socialitet**

Hvordan var din deltagelse i undervisningen?

Hvordan var din sociale omgang med dine klassekammerater?

Hvordan var dit forhold til dine lærere?

### **(Mis)trivsel**

Hvad kunne du bedst lide ved at gå i skole?

Hvad var det sværeste ved at gå i skole?

### **Mistrivsel**

Hvornår begyndte din angst – eller måske mere tegnene på den – at vise sig?

Hvornår begyndte det (som han/hun har betegnet sig som) er at blive et problem?

I hvilke sammenhænge var det et problem?

I hvilke sammenhænge var det ikke et problem?

### **Konsekvenser**

Hvad betød det for dine faglige resultater?

Hvad betød det for forholdet til dine klassekammerater?

### **Interventionen**

Hvordan, synes du, lærerne håndterede det?

Var der andre inde over i skole-regi (PPR eller lign.)? Hvordan håndterede de det?

Hvad synes du om den måde, det blev håndteret på?

Hvad gjorde du selv for at håndtere det?

### **Fremtiden**

Hvad vil du gerne frem over arbejde med eller uddanne dig som?

Har angsten haft betydning for, hvad du valgte at lave efter folkeskolen? (Hvilken uddannelse/arbejde, du tager/ønsker?)

Ph.d.-afhandling af Stine Saaby Bach

Indleveret d. 19/3-2020

Institut for Kommunikation, Københavns universitet